

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta pedagogická

Katedra psychologie



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

## **Struktura dne romského dítěte – deklarace a realita**

The Gypsy's child structure of the day – declaration and reality

**Praha 2011**

vedoucí práce:

PhDr. Dana Bittnerová, CSc.

autor:

Martina Maierová

### **Čestné prohlášení**

*„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.“*

V Praze dne .....

.....

Martina Maierová

## **Poděkování**

*Na tomto místě děkuji PhDr. Daně Bittnerové, CSc., za odborné vedení bakalářské práce.*

*Za spolupráci při sběru dat děkuji koordinátorce sociální prevence ÚMČ Praha 13 Mgr. Evě Reslové, která mi usnadnila vstup do romských rodin a zároveň mě při těchto návštěvách ochotně doprovázela. Dále děkuji kontaktním sociálním pracovnícím o. s. Proxima Sociale, jež mi umožnily realizaci rozhovorů v nízkoprahovém klubu JednaTrojka. Mé poděkování patří také všem osobám, které se výzkumu zúčastnily v roli dotazovaných.*

## **Abstrakt**

Předložená bakalářská práce se zabývá strukturací času u osmi romských dětí ve věku 11 – 17 let, které žijí (nebo alespoň tráví volný čas) na pražském sídlišti Velká Ohrada. Ústředním cílem práce je identifikovat strukturu dne romského dítěte, resp. zjistit, jaké uzly jsou při jejím popisu jak dítětem, tak jeho rodičem definovány a s jakými obsahy jsou tyto uzly spojovány. Práce je rozdělena na dvě části.

Teoretická část je zaměřena na uvedení hlavních souvislostí týkajících se tématu času. Zahrnuje konceptualizace času jakožto kategorie o sobě samé i jakožto kategorie, která strukturuje realitu. Problematika času je dále rozebírána v kontextu dvou společenskovědních disciplín, a to sociologie a psychologie.

V rámci teoretické části je reflektována i literatura vztahující se ke strukturaci času u Romů. Tento diskurz je veden z historické perspektivy a uvádí, že vnímání času bylo ovlivněno několika významnými mezníky.

Empirická část se kromě popisu cíle, metod, výzkumného vzorku a prostředí věnuje zejména analýze dat vlastního kvalitativně orientovaného výzkumu – interpretuji v ní pohled romských dětí a jejich rodičů na způsoby, jakými romské děti tráví různé typy dní (např. všední den, víkendový den či prázdninový den). Obě tyto perspektivy jsou následně porovnány s cílem nelézt mezi nimi možné shody a rozdíly. Výsledky jsou popsány nejen slovně, ale i graficky.

## **Abstract**

The purpose of my thesis is to present the structuring of time of eight Gypsy children aged 11 to 17, living or spending free time at prague's suburb Velká Ohrada. The central goal of this thesis is to identify the Gypsy's child structure of the day and to find out which points of a child's day are defined as crucial by child and by parents and to which event of a day these points refer to. The text is divided into theoretical and empirical part.

Theoretical part focuses on pointing out the main aspects of the topic of time. First part also tackles the issue of conceptualization of time as a category itself and as a category, which structures the reality. Question of time is analysed in the context of sociology and psychology. The literature related to the structuring of time of Gypsies is also reflected in the theoretical part of the thesis. The discourse is conducted from a historical perspective and notes that the perception of time was affected by several significant milestones.

Empirical part, in addition to the description of objectives, methods, research sample and environment pays particular attention to analysis of its own data of quality-oriented research – the view of Gypsy children and their parents on how they spend different types of days (e.g. weekday, weekend day, holiday day). Both these perspectives are then compared in order to find possible similarities and differences. The results aren't only described verbally, but also graphically.

# Obsah

<b>1. ÚVOD.....</b>	<b>7</b>
<b>2. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>9</b>
2.1 VNÍMÁNÍ ČASU EVROPSKOU SPOLEČNOSTÍ.....	9
2.1.1 Čas jako kategorie o sobě .....	9
2.1.2 Čas jako kategorie strukturující realitu.....	11
2.1.3 Čas v sociologii.....	13
2.1.4 Čas v psychologii .....	16
2.2 ROMOVÉ A VNÍMÁNÍ ČASU .....	19
2.2.1 Vliv historie na vnímání času příslušníky romského národa .....	20
2.2.2 Minulost, přítomnost a budoucnost – shrnutí.....	23
2.2.3 Struktura dne romského dítěte.....	25
<b>3. EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>27</b>
3.1 CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	27
3.2 METODY SBĚRU A ZPRACOVÁNÍ DAT.....	28
3.2.1 Metody sběru dat.....	28
3.2.2 Povaha položených otázek.....	29
3.2.2.1 Rozbor okruhů otázek .....	29
3.2.2.2 Rozbor odpovědí .....	31
3.2.3 Postup vyhodnocování.....	32
3.2.3.1 Vyhodnocení perspektivy dítěte.....	32
3.2.3.2 Vyhodnocení perspektivy rodiče .....	33
3.2.3.3 Hodnocení kvality výzkumu .....	33
3.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A VÝZKUMNÉ PROSTŘEDÍ.....	34
3.3.1 Popis prostředí .....	34
3.3.2 Základní popis výzkumného souboru.....	36
3.3.3 Charakteristika jednotlivých rodin.....	37
3.3.3.1 Rodina A .....	39
3.3.3.2 Rodina B .....	40
3.3.3.3 Rodina C .....	41
3.3.3.4 Rodina D .....	41
3.3.3.5 Rodina E.....	42
3.3.3.6 Rodina F.....	42
3.3.4 Rodiny – shrnutí .....	43
3.4 PREZENTACE VÝSLEDKŮ .....	43
3.4.1 Perspektiva dítěte .....	43
3.4.1.1 Školní den .....	44
3.4.1.2 Neškolní den .....	46
3.4.1.2.1 Víkendový den.....	46
3.4.1.2.2 Letní prázdninový den .....	47
3.4.1.2.3 Den, kdy je zameškána škola .....	48
3.4.1.3 Shrnutí.....	49
3.4.2 Perspektiva rodičů.....	52
3.4.2.1 Školní den dítěte podle slov rodiče .....	52
3.4.2.2 Neškolní den dítěte podle slov rodiče.....	54
3.4.2.3 Shrnutí.....	55
3.5 ZÁVĚRY .....	55
3.5.1 Shody.....	55
3.5.2 Rozdíly.....	56
3.5.3 Shrnutí.....	58
<b>4. DISKUSE .....</b>	<b>59</b>
<b>5. ZÁVĚR.....</b>	<b>63</b>
<b>6. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>64</b>
<b>7. SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>67</b>

# 1. Úvod

Téma strukturace času u romských dětí jsem si zvolila z toho důvodu, že se o romskou problematiku zajímám již několik let a protože bych ráda v rozšiřování svého povědomí o ní pokračovala.

S romskými dětmi jsem poprvé pracovala již zhruba před deseti lety jako praktikantka na letním táboře pro děti ze sociálně znevýhodněných rodin. O pár let později jsem začala jako dobrovolník docházet do pražského Klokánku, kde jsem se v týmu dalších dobrovolníků pod patronací o. s. Jahoda starala o volnočasovou náplň předškolních, převážně romských dětí. Velkou zkušeností pro mě poté byla práce v nízkoprahovém klubu E.X.I.T., který do loňského jara fungoval na sídlišti Stodůlky na Praze 13, a to v rámci aktivit o. s. JAKA. Zde jsem se během svého dvou a půlletého působení seznámila s mnoha romskými dětmi a mladými lidmi ve věku zhruba od 4 do 21 let, z nichž osm z nich jsem nyní zařadila do svého kvalitativního výzkumu.

Ústředním cílem mé bakalářské práce je na základě empirického výzkumu zjistit, jaká je struktura dne u osmi dospívajících romských dětí ve věku od 11 do 17 let majících spojitost s pražským sídlištěm Velká Ohrada, a to jak v pohledu samotného dítěte, tak v pohledu jednoho z jeho rodičů. Obsahem práce bude i srovnání obou těchto hledisek.

Vzhledem k tématu také uvedu některé jeho teoretické souvislosti, čímž zmapuji stav současného poznání v této oblasti. Bude se jednat o vývoj myšlení o čase a dále o popis faktorů, které ovlivňovaly vnímání času u evropské společnosti. Podobně budu postupovat u romské populace.

Po úvodu následující kapitola tedy bude zahrnovat teoretickou část, sestávající z podkapitol „Vnímání času evropskou společností“ a „Romové a vnímání času“.

V první z uvedených podkapitol uvedu myšlenky antických filosofů zabývajících se časem jako kategorií o sobě a dále vědecké studie o čase jako o kategorii strukturující realitu. Poté se budu věnovat náhledu na čas v rámci dvou společenskovědních disciplín – sociologie a psychologie.

Druhá podkapitola bude obsahovat popis vlivů, které působily na vnímání času u Romů v průběhu historie a také se zaměří na případné jeho odlišnosti ve vztahu

k vnímání času příslušníky majoritní společnosti. Nedílnou součástí této podkapitoly bude rešerše podobného výzkumu, který se mj. týkal struktury dne romského dítěte.

Třetí kapitola bude představovat empirickou část bakalářské práce. Nejprve se v ní budu zabývat popisem cíle a výzkumných otázek a popíšu metody sběru a zpracování dat. Dále budu charakterizovat výzkumný soubor a také výzkumné prostředí. Na výzkumný soubor se zaměřím podrobněji a pokusím se stanovit, z jakého typu rodiny jednotlivé osoby zařazené do výzkumu pocházejí (zda z tradiční, nebo spíše z asimilované rodiny).

Poté přejdu k prezentaci stěžejních výsledků šetření. Data uvedu nejprve v oddělených perspektivách dětí a rodičů a následně v souhrnu s poukázáním na možné shody a rozdíly, které se v průběhu vyhodnocování objeví.

Čtvrtá kapitola bude sloužit k diskusi, tedy ke vztažení empiricky získaných dat k poznatkům uvedeným v teoretické části.

Celá práce bude shrnuta v závěru, v němž se budu zabývat mírou splnění daných cílů a zdůrazněním nejdůležitějších bodů.



## 2. Teoretická část

Cílem teoretické části je podat základní přehled o obecném vnímání času evropskou společností, uvést souvislosti problematiky času s některými společenskovědními disciplínami, jako je psychologie a sociologie, a dále charakterizovat způsob, jakým čas vnímají a strukturují příslušníci romského národa. Uvedená témata jsou zpracována z literárních zdrojů.

### 2.1 Vnímání času evropskou společností

Pojetím času se zabývali většinou filozofové a dodnes na čas existuje mnoho samostatných a odlišných pohledů. Z tohoto důvodu není možné podat jeho jednotnou definici. Velmi zjednodušeně by se dalo říci, že čas je fyzikální veličina, kterou měříme vzdálenost mezi jednotlivými událostmi. Čas jako takový je však obtížné si nějak představit.<sup>1</sup>

Čas je lidmi vnímán odnepaměti. Jak se jejich pohled měnil v průběhu času a co jejich vnímání ovlivňovalo?

#### 2.1.1 Čas jako kategorie o sobě

Mezi **nejstarší dochované prameny** týkající se času, ač nepřímě, patří díla věnující se smrtelnosti lidského druhu. Zmínky o ní lze dohledat např. v Eposu o Gilgamešovi a také v biblické knize o stvoření světa Genesis. V této knize je možné se dočíst i o střídání světla a tmy, resp. dne a noci, což lze vnímat jako první historicky doložený obsah pojmu čas.<sup>2</sup>

Střídání dne a noci, léta a zimy a dalších protikladů ve světě je vnímáno jako jistota, o kterou se člověk může opírat a kterou může spatřit jen díky rozvážnosti, jak vyplývá z před Sokratovského myšlení (např. Herakleitos, Parmenides). Pythagorejci začali čas počítat, Atomisté a Epikurejci považovali čas za nahodilý a nikoliv

---

<sup>1</sup> Čas. In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, 13. 3. 2003, 14:35 , last modified on 28. 2. 2011, 20:29 [cit. 2011-04-03]. Dostupné z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/%C4%8Cas>>.

<sup>2</sup> Sokol, 1996: 34.

samostatně jsoucí. Démokritos věřil, že je čas „věčný a nestvořený“ či že je to „pouhé zdání vystupující v podobě dní a nocí“. Stoikové čas spojují s pohybem; Zénón jej považuje za „interval pohybu, jenž je mírou a měřítkem rychlého a pomalého“.<sup>3</sup>

Filosoficky začal o čase uvažovat až **Platón (cca 428 – 348 př. n. l.)**, a to zejména prostřednictvím dialogu. Platón „chápe čas jednak v každodenním významu nezadržitelného uplývání, jednak jako pravidelnou střidu dne a noci i všech ostatních ‚sezón‘, určenou pohybem nebeských těles“. Jeho pohled se shoduje s celou nejstarší tradicí pohledu na problematiku času.<sup>4</sup>

Pokračovatelem Platóna byl **Aristoteles (384 – 322 př. n. l.)**. Ten se nejprve zabýval vnímáním přítomnosti. Pokud má něco nějakou velikost, pak je to vnímatelné, a proto i jednotlivé části času můžeme vnímat. Minulosti a budoucnosti se dotýká následovně: „Nic minulého nemůže být předmětem rozhodování nebo porady, nýbrž jen budoucí a možné.“<sup>5</sup> Dále také poukazuje na to, že čas je sice dělitelný, ale jeho součástí nikoliv: „minulé už není, budoucí ještě ne a přítomný okamžik ‚ted‘, není žádná část času, protože čas se neskládá z ‚ted‘ – podobně, jako se přímka neskládá z bodů“.<sup>6</sup>

Aristoteles si dále pohrává s myšlenkou, že čas je pohyb a změna. To je ale v rozporu se skutečností, že změna a pohyb probíhají jen někde, kdežto čas běží všude. Čas tedy není pohyb, ale tyto dvě veličiny spolu nepochybně souvisí.<sup>7</sup> „Čas (...) je pohybem jen potud, nakolik pohyb připouští počítání, tj. pokud je pravidelný a opakovaný. (...) Čas je zřejmě to, co se počítá.“<sup>8</sup> Aristotelovo myšlení navazuje na tehdejší tradici myšlení o čase a zároveň ji obohacuje o další rozměr, a to o měřitelnost.<sup>9</sup>

**Plótinus (cca 205 – 270 n. l.)** se také věnoval vnímání času; důraz kladl zejména na pojetí věčnosti. „Věčnost je pro Plótina život, který autenticky jsoucímu ze samé jeho podstaty přísluší, případně jakési jeho vyzařování (...), které v sobě obsahuje všechno: čas, prostor i jevy aktuální přítomnosti. Všechno minulé i budoucí je z ní

---

<sup>3</sup> Sokol, 1996: 37 – 38.

<sup>4</sup> Sokol, 1996: 40.

<sup>5</sup> Sokol, 1996: 43.

<sup>6</sup> Sokol, 1996: 44.

<sup>7</sup> Sokol, 1996: 44.

<sup>8</sup> Sokol, 1996: 45.

<sup>9</sup> Sokol, 1996: 48.

vyloučeno a nic vnějšího se k ní nemůžé přidat.“<sup>10</sup> Dochází zde k obratu k budoucímu, věčnost lze hledat skrze budoucnost, věčnost je nekonečná. A z věčnosti Plótinos odvozuje čas.<sup>11</sup>

**Augustinus (354 – 430 n. l.)** při svých úvahách o čase hledá oporu v Bohu. Vrací se k biblickému stvoření světa a říká, že při něm vznikl čas. Dále reflektuje skutečnost, že každý přece ví, co je to čas, dokud není tázán na osvětlení jeho podstaty.<sup>12</sup> „Co však vím, je to, že kdyby nic nemíjelo, nebyl by minulý čas, kdyby nic nepřicházelo, budoucí, a kdyby nic nebylo, přítomný. Dva z nich nejsou, a kdyby přítomný trval, nebyl by časem, nýbrž věčností.“<sup>13</sup> Je vidět, že Augustinus reflektuje i existenci minulosti a budoucnosti, i když tvrdí, že můžeme hovořit pouze o „přítomné paměti minulého“ a „přítomném očekávání budoucího“.<sup>14</sup> Čas pravděpodobně vzniká spojením těchto tří částí času.<sup>15</sup>

Antické myšlení vytvořilo základy pro další bádání o podstatě času. Následní filosofové se k němu ve svých úvahách často vraceli.

### 2.1.2 Čas jako kategorie strukturující realitu

Nyní opustíme filosofickou rovinu a podíváme se na vnímání času pohledem historiků a představitelů společenských věd. Vliv na vnímání času lidskou společností měla nejprve příroda, poté urbanizace a průběžně technický pokrok.

**Před vznikem moderní společnosti** a vynálezem hodin, který znamenal výrazný zvrat ve vnímání času, lidé pocíťovali čas jako střídání dnů a nocí (světla a tmy), ročních období a zemědělských sezon. Čas nebyl tehdejší agrární společností vnímán jako pouhé trvání, ale jako cosi naplněné konkrétním obsahem. Tento čas se neskládal z rovnocenných abstraktních dílů tak, jak je tomu dnes.<sup>16</sup>

Do příchodu křesťanství byl čas reflektován jako cyklický, tedy jako probíhající v kruzích. Lidé si jej představovali jako věčný koloběh. **S nástupem křesťanství** se začíná o čase uvažovat jako o lineárním, vedoucím od stvoření světa, přes Kristovo

---

<sup>10</sup> Sokol, 1996: 49.

<sup>11</sup> Sokol, 1996: 53.

<sup>12</sup> Sokol, 1996: 55.

<sup>13</sup> Sokol, 1996: 56.

<sup>14</sup> Sokol, 1996: 57.

<sup>15</sup> Sokol, 1996: 59.

<sup>16</sup> Šubrt, 2003: 7 – 8.

působení na zemi až po poslední soud, který má nastat v budoucnosti. Cykličnost času však nebyla úplně potlačena, stále docházelo k opakování přírodních jevů. Ve středověku koexistovala obě tato pojetí času; cyklické dominovalo ve světě zemědělském a lineární ve světě církve. „Život středověkého člověka se (tak) odvíjí současně ve dvou časových plánech.“<sup>17</sup>

Čas tehdy nebylo nutné nijak výrazněji měřit, agrární společnost si vystačila s dělením času na roční období, měsíce a dny.<sup>18</sup>

**V pozdním středověku** začínají křesťanské myšlenky pevného řádu nezávislém na přírodních rytmech pronikat i za klášterní zdi, a to zejména do měst. Před vznikem měst a rozvoje obchodu nebyly kladeny vysoké nároky na časovou přesnost. To se však s životem ve městech mění a lidé si hledají nový vztah k času. Řád života **ve městech** se vymyká původnímu souladu s přírodními cykly, lidé se na nich stávají nezávislími a žijí individualističtěji. Zároveň s tím však ztrácejí oporu v oné přírodě, jejíž zákonitosti jsou pevně dané a o něž je možné se opřít.<sup>19</sup>

V souvislosti s prací se objevuje pracovní doba a přesnost začíná být vyžadována. Výsledky práce člověka ve městě závisí více na něm samém, než jak tomu je u zemědělců, jejichž úspěch se odvozuje od nejisté úrody. Ve městech se zvyšuje životní tempo, roste hodnota času a objevuje se potřeba jemnějšího dělení dne. Začínají se používat hodiny.

Čas tedy přešel od kvalitativního času agrární společnosti k času umělému, kvantitativnímu, který je prvkem společnosti moderní. „Jestliže v předmoderních kulturách bylo počítání času vázáno na určité konkrétní místo a nikdo nemohl určit denní dobu bez odkazu k dalším sociálně-prostorovým ukazatelům, moderní společnost směřuje k zavedení univerzální časové míry, jejímž projevem je úsilí o celosvětovou standardizaci kalendáře a zavedení všeobecně platných časových pásem.“<sup>20</sup> „Čas se (...) definitivně „protáhl“ do přímé linie, směřující z minulosti do budoucnosti přes bod nazývaný „přítomnost“.“<sup>21</sup>

---

<sup>17</sup> Šubrt, 2003: 8; Gurevič, 1978: 74, 82, 87.

<sup>18</sup> Šubrt, 2003: 9.

<sup>19</sup> Sokol, 1996: 95; Šubrt, 2003: 9; Gurevič, 1978: 115.

<sup>20</sup> Šubrt, 2003: 13.

<sup>21</sup> Gurevič, 1978: 117.

Myšlení o čase se nejprve vyvíjelo v rámci filosofie, poté pod vlivem křesťanského dogmatu a následně, po vydělení samostatných věd, v rámci těchto jednotlivých disciplín. Moje bakalářská práce vychází zejména ze sociologického a psychologického pojetí času.

### 2.1.3 Čas v sociologii

Pojetí času v sociologii zahrnuje jak filosofování o čase, tak i reflexi plynutí času. Tato témata se v pracích jednotlivých sociologů různě prolínají.

Na počátku sociologického bádání o čase stál **É. Durkheim**, který tvrdil, že veškeré úvahy o čase mají sociální původ a závisí na konkrétní společnosti. Čas je považován za výraz rytmů kolektivního života.<sup>22</sup> „Kategorie času (...) vyjadřuje společný čas skupiny, sociální čas. Společnost tedy čas na jedné straně tvoří, a na druhé se jím řídí.“<sup>23</sup>

V pohledu **P. A. Sorokina** a **R. K. Mertona** je možné odlišit čas astronomický a sociální. Astronomický čas je jednolitý, uniformní, počítatelný a kontinuální. Čas sociální je oproti tomu kvalitativní a nerovnoměrně dělitelný; zároveň také neplyne stále stejným tempem. Každý den má v rámci sociálního času jinou funkci – máme dny pracovní a dny klidu. Jednotlivé časové úseky jsou specifické díky svým jedinečným obsahům.<sup>24</sup>

Pro fenomenologickou sociologii, jejímž zakladatelem byl A. Schütz, se stala předlohou a východiskem **Hüusserlova fenomenologie**. „Čas zkoumaný z fenomenologické perspektivy plyne nepřetržitě: v plynoucím sledu se nyní mění na právě minulé a očekávání budoucího. Minulost je jako prožitý čas přítomna v sedimentech zkušenosti a je konstruována díky vzpomínkám. Budoucnost není zcela otevřená, nicméně může být i jiná než dosavadní zkušenosti.“ Strukturace času tedy probíhá postupnými přechody z minulosti do současnosti, která se pojí s očekáváním budoucnosti.<sup>25</sup>

**A. Schütz** klade důraz na každodenní život člověka, orientuje se na jednotlivce a na to, jak prožívá svět kolem sebe. Formou tohoto prožitku je čas. „Znakem časovosti lidské existence je neutuchající proud prožitků a (...) zkušeností, které zůstávají jako

---

<sup>22</sup> Šubrt, 2003: 14 – 15.

<sup>23</sup> Sokol, 1996: 201.

<sup>24</sup> Šubrt, 2003: 16 – 17.

<sup>25</sup> Šubrt, 2003: 24 – 25.

smysluplné v našich vzpomínkách.“ Tento vnitřní čas jedince je součástí vnějšího světového času, který je identifikovatelný díky odkazu na umělá časová schémata, jako je měsíc, rok apod. Naše konání prožíváme v obou těchto časech současně. „Struktury času žitého světa jsou vystavěny na protnutí subjektivního času proudu vědomí, biologického času daného lidskou tělesností a rytmikou těla, času ročních dob a sociálního času (reprezentovaného kalendářem).“<sup>26</sup>

Z fenomenologické sociologie vychází také **I. Šrubař**, který také rozděluje čas na vnitřní a vnější. Vnitřní čas považuje za konstituovaný a vnější za produkovaný, mající sociální charakter. „Sociální rytmy a opakující se rutiny nelze odvozovat z oběhu nebeských těles, nýbrž z průběhu sociálních procesů, do nichž jsme začleněni.“ Oba tyto časy, vnitřní i vnější, jsou vzájemně provázané.<sup>27</sup>

Současné sociologické teorie času představují zejména systémová teorie N. Luhmanna a teorie strukturace A. Giddense.<sup>28</sup> Giddensovu teorii si nyní představíme podrobněji.

**A. Giddens** se zabývá strukturací sociálních systémů. „Veškerý společenský život se konstituuje tam, kde se protínají přítomnost s nepřítomností v médiu času a prostoru.“<sup>29</sup> Čas a prostor hrají velkou roli v jeho teorii strukturace. Ačkoliv se moje bakalářská práce věnuje primárně problematice času, nelze u představování Giddensovy teorie dimenzi prostoru opomenout.

Giddens si všímá, že výkonnost člověka posiluje určitá disciplína, založená na aktivní kontrole práce s časem a prostorem. „Řazení aktivit, jejich časový pořádek a rozložení do měřitelných časových intervalů či sekvencí je významnou podmínkou využití a koordinace aktivit.“<sup>30</sup>

Každodenní život člověka se skládá z množství různých setkání. Tato setkání probíhají v různých souvislostech a v různých prostorech. „Trvání každodenního života (durée) je neustávajícím tokem jednání, které je přerušováno pouze (i když pravidelně) pasivitou spánku.“<sup>31</sup> Pokud tedy člověk nespí, je jeho čas vymezen

---

<sup>26</sup> Šubrt, 2003: 25 – 28.

<sup>27</sup> Šubrt, 2003: 28 – 29.

<sup>28</sup> Šubrt, 2003: 31.

<sup>29</sup> Šubrt, 2003: 65.

<sup>30</sup> Šubrt, 2003: 68.

<sup>31</sup> Šubrt, 2003: 69.

určitou aktivitou. Setkání, která jsou podstatou bdělé fáze dne, probíhají sériově a jsou ohraničena dvěma body: svým zahájením a ukončením.<sup>32</sup>

Giddens rozděluje život člověka ve všech společnostech do časových a prostorových zón. Lidské aktivity se tedy odehrávají v různých prostorech. Během všedních dnů lidé chodí do zaměstnání, děti do školy, během víkendu a volných dní pobývají lidé spíše doma. Obsah jejich aktivit se mění.<sup>33</sup> Na rozložení lidských aktivit a na jejich koordinaci má vliv existence hodin a s tím související možnost měření času.<sup>34</sup>

Časoprostorové dráhy, na nichž se lidé v průběhu dne pohybují, však nejsou lineární, nýbrž, podle Giddense, repetitivní, neboť většina takových drah je spojena s návratem a mohou tak začít, s možností určitých obměn, další den znovu.<sup>35</sup>

Giddens se dále v souvislosti s časoprostorovými drahami zabývá školou. Nevnímá ji jen jako průsečík drah jednotlivých osob, ale hodnotí ji i z dalších možných hledisek. Škola je jako instituce časově i prostorově izolována od svého okolí. Fyzicky je oddělena jasnou hranicí a je zabezpečena proti rušivým prvkům zvnějšku. Škola i jednotlivé třídy jsou prostorově uspořádány tak, aby byla usnadněna koordinace, řízení a kontrola školní práce žáků. Hospodaření s časem je ve škole určeno rozvrhem jednotlivých vyučovacích hodin.<sup>36</sup>

V teorii strukturace hrají významnou roli tři vzájemně se protínající úrovně času: *durée*, *dasein* a *longue durée*. *Durée* značí bezprostřední zkušenost člověka a reverzibilní čas. *Dasein* znamená, v souladu s Heideggerem, bytí směřující ke smrti a značí tak ireverzibilní čas. *Longue durée* odkazuje k dlouhému trvání sociálních institucí, spojeného s jejich reprodukcí; je tedy možné hovořit o reverzibilním čase.<sup>37</sup>

*Durée* je ústředním pojmem Giddensovy teorie. Vystupuje zde „jako rutinní prvek, jako trvalá časová charakteristika jednání, jaké představuje například zaměstnání, řízení automobilu nebo vaření jídla.“<sup>38</sup> Giddens klade důraz na opakovatelnost těchto jednání. Čas je pro něj „produktem opakujících se každodenních aktivit“.<sup>39</sup>

Ireverzibilitu času spatřuje pouze ve směřování lidského života ke smrti, které spočívá zejména ve spojitosti s biologickým trváním organismu. Život člověka je

---

<sup>32</sup> Šubrt, 2003: 69 – 70.

<sup>33</sup> Šubrt, 2003: 71.

<sup>34</sup> Šubrt, 2003: 72.

<sup>35</sup> Šubrt, 2003: 73.

<sup>36</sup> Šubrt, 2003: 73 – 74.

<sup>37</sup> Šubrt, 2003: 74 – 75.

<sup>38</sup> Šubrt, 2003: 76.

<sup>39</sup> Šubrt, 2003: 76.

však součástí životních cyklů společnosti, konkrétně následností dalších generací, a potud je opět reverzibilní.<sup>40</sup>

Podíváme-li se na život všech dosavadních generací v souhrnu, spatříme historii. Giddens na ni pohlíží tak, jakoby měla epizodický charakter; vnímá ji jako sled velkých epizod. Tuto epizodičnost lze promítnout do všech sociálních aktivit. „Charakterizujeme-li určitý aspekt sociálního života jako epizodu, pak ho vidíme jako řadu jednání nebo událostí, mající identifikovatelný začátek a konec, a v důsledku toho představující určitou sekvenci.“<sup>41</sup>

#### 2.1.4 Čas v psychologii

Z psychologicky orientovaných publikací vyplynulo, že u dospívajících dětí ve věku 11 – 17 let je možné se problematikou času empiricky zabývat, neboť takto staré osoby jsou již schopny čas nějakým způsobem reflektovat. Romské děti zapojené do výzkumu mají stejně jako jiné zdravé děti nepochybně vyvinutý hippocampus, který má na starosti schopnost časového řazení událostí. Odlišnosti mezi romským a evropským dítětem však v psychologické rovině existují. Problematické je například testování školní připravenosti v pedagogicko-psychologických poradnách, jak uvádí Říčan<sup>42</sup>. Romské děti totiž často získaly výchovou jiné zkušenosti než děti neromské, pro něž jsou testy standardizovány. Proto Romové vycházejí v takových testech vzhledem ke stanovené normě daleko hůře (např. nepostavějí věž z kostek, pokud se s nimi poprvé setkají až v poradně), přestože předčí Neromy předškolního věku např. v orientaci v mezilidských vztazích.

Na počátku vzniku psychologie jako samostatné vědy docházelo k exaktnímu, a tedy neintrospektivnímu, posuzování vnímání času jedincem. Za těmito měřeními stál především W. James se svými výzkumy reakční doby. **W. James** se mj. zabýval existencí tzv. vnímané přítomnosti, tedy časového intervalu, který trvá cca 6 až 12 sekund. James nevnímal čas jako homogenní entitu, nýbrž zdůrazňoval jeho různé okamžiky (dramatický průběh času, jeho doznívání nebo klid).<sup>43</sup>

---

<sup>40</sup> Šubrt, 2003: 76 – 77.

<sup>41</sup> Šubrt, 2003: 83.

<sup>42</sup> Říčan, 2000.

<sup>43</sup> Sokol, 1996: 204 – 205.



Význam v této oblasti mají i práce **J. Piageta**<sup>44</sup>, který popisuje vývoj časové perspektivy u dítěte. Nezabývá se však časem jako takovým, nýbrž spíše charakterem logických operací, kterými je možné s časem nakládat. Tyto operace mají svůj zákonitý vývoj. Dítě žije nejprve ve stádiu, v němž se orientuje samo na sebe a nespátřuje rozdíl mezi sebou samým a okolním prostředím. Pocit trvání, který dítě zažívá, je určován obsahy tohoto trvání. „Teprve postupně, jak se dítě učí organizovat svět různými operacemi (porovnávání, vkládání, měření) se objektivuje jeho vnější čas a ovšem i subjektivuje vnitřní.“<sup>45</sup>

Vnitřní čas dítěte se postupně buduje pomocí vyprávění a prostřednictvím dodatečného uspořádávání vzpomínek. „Bezprostřední psychologický čas (...) je čas probíhajícího jednání, v němž se utváří já.“<sup>46</sup> Později se dítě naučí vyprávět a také rozlišovat mezi subjektivním (co se mi zdá) a objektivním (co ve skutečnosti je).<sup>47</sup>

Pro Piageta je čas „koordinace různých pohybů (vnitřních i vnějších)“. Modernímu člověku, který se pohybuje v mnoha životních kontextech, vzniká mnoho časových řad, jako například soukromý život, kariéra apod. Poslední fází vývoje logických operací je stádium abstrakcí, kdy je člověk schopen porozumět času na tolik, že se dovede v čase myšlenkově vracet nebo jej předbíhat.<sup>48</sup>

Vývoji vnímání časové perspektivy se věnovali i další vývojoví psychologové. Jak vyplývá z publikace **V. Vavrda**<sup>49</sup>, v průběhu třetího roku života začíná u dítěte fungovat explicitní paměť, která souvisí s dozráváním orbitofrontálního a mediálního temporálního laloku, a to včetně hippocampu, který je zodpovědný za časové řazení. V této souvislosti můžeme odlišit dvě části explicitní paměti. Prvním subsystémem je sémantická paměť, jež nám umožňuje pamatovat si věcné údaje. Druhým subsystémem je paměť autobiografická (epizodická), která se váže k prožitku self v určitém konkrétním okamžiku v čase. Časový rozměr explicitní paměti umožňuje řazení vzpomínek.<sup>50</sup>

Schopnost vyprávět se vytváří ve spolupráci s rodiči, kteří postupně předávají dítěti svůj narativní styl, a to již od zmíněného třetího roku věku dítěte. Okolnostem kolem dítěte dávají smysl, vnášejí do nich motivy apod. a dítě si z toho osvojuje to, na co

---

<sup>44</sup> Sokol, 1996: 206; Piaget, 2009: 150 – 151, 160; Piaget, Inhelderová, 2010: 21 – 22, 97 – 98.

<sup>45</sup> Sokol, 1996: 206.

<sup>46</sup> Sokol, 1996: 206.

<sup>47</sup> Sokol, 1996: 206.

<sup>48</sup> Sokol, 1996: 206.

<sup>49</sup> Vavrda, 2005.

<sup>50</sup> Vavrda, 2005: 29 – 30.

rodič klade důraz a co považuje za důležité. Na základě přístupu rodiče si poté dítě vytváří svůj vlastní model narativní struktury.<sup>51</sup>

Neméně důležitou skutečností, související s autobiografickou pamětí, je schopnost nazvaná jako „mental time travel“ („duševní cesta časem“). Tato schopnost umožňuje jedinci zažít „pocit vzpomínky na self v konkrétním okamžiku v minulosti, vědomí self v aktuálním okamžiku a schopnost promítnout self do budoucnosti“.<sup>52</sup>

I v publikaci **J. Langmeiera a D. Krejčířové** je možné se dočíst o postupném vývoji časové perspektivy. Za zmínku stojí například skutečnost, že krátkodobých anticipací je dítě schopno již na konci předškolního věku. V tomto věku dítě rozumí výrazům jako např. „až večer“ nebo „zítra“.<sup>53</sup>

Ve školním věku přestává být dítě orientováno primárně na přítomnost, jeho vnímání času a prostoru se dále rozšiřuje. Chápe význam slov, jako je „brzy“, „později“ či „daleko“. V závislosti na tomto rozšíření časového horizontu si dítě brzy začíná uvědomovat i potencialitu budoucího konce svého života, chápe smrt jako nevratnou a univerzální záležitost a mnohdy jej tato myšlenka úzkostlivě ohrožuje (nejčastěji tomu tak je mezi 8. a 10. rokem věku dítěte). Dítě v tomto věku však stále ještě nerozumí abstraktním pojmům typu nekonečno, svoboda či spravedlnost (jejich významu porozumí až během dospívání).<sup>54</sup>

Vývojem časovosti jednotlivce se zabývá také psycholog **H. B. Green**, který uvádí vývojové fáze, v nichž se od sebe liší vnímání času. Člověk se během svého vývoje musí vyrovnat s několika časovými problémy. Ty charakterizují jedenáct fází, během nichž jedinec dospívá ve vztahu k času. „V prvním roce života se musí vyrovnat s trvalostí předmětů a osob, do tří let zvládnout časování základních činností (čas k jídlu, spánku, vyměšování apod.) a do pěti let časová omezení (vymezené chvíle volna, čekání atd.). Do jedenácti by měl pochopit příčinnost a do patnácti osobní čas.“<sup>55</sup> Green dále rozlišuje, v návaznosti na C. G. Junga, čtyři druhy osobního času, a to „smyslový (přítomný), myslící (minulý), citový (cyklický) a intuitivní (budoucí)“.<sup>56</sup>

Následuje charakteristika dalších fází vývoje časovosti. Objevuje se např. schopnost sdílet zkušenosti a dále dovednost rozhodovat se a volit mezi alternativami. Do

---

<sup>51</sup> Vavrda, 2005: 30 – 31.

<sup>52</sup> Vavrda, 2005: 31.

<sup>53</sup> Langmeier, Krejčířová, 2006: 90.

<sup>54</sup> Langmeier, Krejčířová, 2006: 122.

<sup>55</sup> Sokol, 1996: 207.

<sup>56</sup> Sokol, 1996: 207.

čtyřiceti let věku dochází k plánování a rozvrhování času, a to s ohledem na čas, který ukazují hodiny. Do padesáti let trvá fáze ohlížení a hodnocení dosavadního života. V této době také dochází k častým pokusům a nové začátky, díky čemuž je v tomto věku zvýšená rozvodovost. V následující fázi do šedesáti let nastává uvědomění, že se život krátí a že člověk nestihne vše, co si naplánoval. Poté nastává další období, kdy jedinec již nevyhledává nové možnosti a žije vzpomínkami. Poslední fázi je stádium umírání a to se podle Greena rozpadá do dalších tří subfází. První z nich je umírání společenské, kdy člověk již nenavazuje nové vztahy a uzavírá se potencialitám okolního světa. Druhým je umírání psychologické, kdy dochází k úbytku vnějších aktivit a kdy převažují vzpomínky nad aktivitami, a třetím je umírání fyzické, které přichází nakonec.<sup>57</sup>

\*

Je zřejmé, že problematikou času se zabývalo mnohem více autorů, než které jsem uvedla. Rozsah bakalářské práce mi však již žádné další neumožňuje zmínit.

## **2.2 Romové a vnímání času**

Od této podkapitoly dále se již budu věnovat pouze romské populaci. Proto se domnívám, že je na tomto místě vhodné definovat, **kdo je to** vlastně „Rom“. Rom je člověk, který naplňuje alespoň jeden z následujících tří znaků: žije jako Rom, vypadá jako Rom a/nebo se hlásí k romství. „Definičním znakem příslušníka romské národnostní menšiny je aktivní vůle být za příslušníka menšiny považován a společně s ostatními rozvíjet jazyk, kulturu a tradice“.<sup>58</sup>

Způsobu, jak vnímat čas, se každý učí v rámci socializace. „Člověk se nerodí s ‚pocitem času‘, jeho časové a prostorové představy jsou vždy určeny tou kulturou, k níž náleží.“<sup>59</sup> Společenský, tj. nehomogenní neuniverzální čas plyne různě v různých sociálních skupinách, které mají odlišné rytmy i chápání časovosti.<sup>60</sup>

---

<sup>57</sup> Sokol, 1996: 207 – 208.

<sup>58</sup> Poláčková, 2010.

<sup>59</sup> Gurevič, 1978: 26.

<sup>60</sup> Gurevič, 1978: 112.

Nejinak je tomu i u Romů. Klíčovou socializační roli zde hraje rodina a později také škola.<sup>61</sup>

Proč je však nutné zabývat se zvláště vnímáním času **evropskou společností** a zvláště tím, jak vnímají čas **Romové**? Je nepochybné, že mezi těmito dvěma skupinami existuje v tomto ohledu rozdíl. Evropan si člení čas na minulost, přítomnost a budoucnost. Pro děti znamená největší část jejich života budoucnost, pro seniory naopak minulost. Zažívaná přítomnost je jen malým procentem uvědomovaného času. „Evropan uvažuje o čase buď v minulém nebo budoucím čase. Přítomnost zažije (...) zpravidla jen v situacích jako je tanec, sborový zpěv, sjezd na lyžích, sex, alkoholové opojení, ale i chvíle bezprostředního ohrožení života. To jsou situace, kdy zmizí minulost i budoucnost a kdy se zažívá přítomný čas.“<sup>62</sup>

Romové naopak žijí převážně přítomným časem, ostatní dimenze času, jako je minulost a budoucnost, zůstávají na okraji jejich uvažování o čase. Evropané vzpomínají, kdežto Romové zpřítomňují minulost.<sup>63</sup>

### **2.2.1 Vliv historie na vnímání času příslušníky romského národa**

Z literatury popisující původ Romů, jejich historii a kulturu, je možné vyčíst spoustu zajímavých a neopomenutelných informací, které je dobré znát pro pochopení současné situace Romů. Důležité je si také uvědomit, že všichni Romové nejsou stejní a že to, co se o Romech můžeme dočíst, nemusí platit pro všechny ve stejné míře. Podle Dřímala<sup>64</sup> je na romské rodiny potřeba pohlížet „v souvislosti s dynamickou dimenzí tradice – asimilace“. Čím více jsou romské rodiny integrované do většinové společnosti, tím méně odpovídají svému tradičnímu konceptu.

To, co však zůstává všem Romům společné, je země jejich původu – Indie. Tam etnikum původně žilo a poté strávilo velmi dlouhou dobu kočovným způsobem života. Oba tyto faktory (indický původ a kočování) jsou velmi důležité pro

---

<sup>61</sup> Dřímál, 2004: str. 82.

<sup>62</sup> Kopecká, 2006: str. 40.

<sup>63</sup> Kopecká, 2006: str. 40.

<sup>64</sup> Dřímál, 2004: str. 67.

pochopení současných romských kulturních zvyků<sup>65</sup> a jejich mentality, včetně jejich přístupu k času.

Z jejich **indického původu** vyplývají následující fakta. Ve srovnání s evropskou lokalitou a pro ní typickou nutností uvážlivého plánování v zemědělství s cílem zajištění zásob na období neúrody se v Indii, jakožto v zemi se třemi úrodami za rok, potřeba podobného hospodaření s časem neobjevuje. Pokud přijde přírodní katastrofa, převažuje v této zemi názor, že se jí v žádném případě nedalo zabránit. Jediným způsobem, jakým lze této pohromě čelit, je mít hodně dětí. Jen díky tomu je možné zajistit přežití rodu. „Je-li jich (dětí) dost, není třeba se budoucnosti obávat“.<sup>66</sup> Z tohoto důvodu nehraje budoucnost v životě Romů podstatnou roli; budoucnosti se Romové neobávají, a proto ji neřeší.

Další styčnou plochou je v tomto ohledu indické náboženství, jehož podstatou je posmrtné převtělování. Současný život proto není potřeba výrazněji opečovávat, jelikož po něm přijde život další, který má potenciál být lepším. Také zde se zdá, jakoby se tato skutečnost do vztahu Romů k času (zejména k budoucnosti) promítala.<sup>67</sup>

Vliv na přístup Romů k časové perspektivě mělo zajisté i jejich **kočování**. S potulným způsobem života souvisí například to, že Romové neuchovávají nedojedené jídlo na později. V romských kruzích se traduje, že na takové jídlo sedá duch mrtvých, jehož je následně možné ze zbytků i cítit. Pokud zbylý pokrm člověk sní, je mu špatně. Tento „mýtus“ nejspíš pramení z dob, kdy lidé neměli ledničku, v níž by nedojedené jídlo uchovávali. Když tehdy takovou krmit i přes nevhodné podmínky pro její skladování snědli, bylo jim nepochybně zle. Dnes, i když převládá většina lidí chladicí zařízení má, tento zvyk u mnohých Romů přetrvává<sup>68</sup>.

Z kočovných dob Romů pochází i literární zmínka o životě romských kočovníků. Jedná se o poznámku Alberta Kranze v díle Saxonia z roku 1520, kterou cituje ve své publikaci Hübschmannová<sup>69</sup>. Kromě jiného tato zmínka uvádí, že Romové „žijí ze

---

<sup>65</sup> Některé romské obyčeje dosud vykazují určitou podobnost se zvyky indických kast Domů, např. zachování určitých druhů povolání, systém kast, neexistence literatury, ale bohatá ústní lidová slovesnost atd. (Horváthová, 1998).

<sup>66</sup> Sekyt, 2006.

<sup>67</sup> Kopecká, 2006: str. 41.

<sup>68</sup> Hübschmannová, 2002; Poláčková, 2010; Dřímál, 2004.

<sup>69</sup> Hübschmannová, 2002.

dne na den a putují z kraje do kraje“<sup>70</sup>, což také poukazuje na to, že Romové žijí zejména přítomností.

Za dob kočování se tedy s jídlem (a ne jen s ním) žilo ze dne na den. Příjmy potravin nebo financí nebyly pravidelné. Za práci dostávali Romové převážně suroviny, které okamžitě zpracovali. Když dostali peníze, ihned je utratili. Měli tak dny bohaté, kdy hodovali, a dny chudé, kdy i drželi hladovku. Nikdy moc dopředu neplánovali a pokud ano, tak jen do bezprostřední budoucnosti.

Kočovný způsob života Romů byl ukončen jejich **násilným usazením** ve druhé polovině 50. let 20. století, a to na základě zákona č. 74/1958 Sb., o trvalém usídlení kočujících osob<sup>71</sup>. Za socialistického režimu došlo ještě k dalším významným změnám, z nichž uvedu jednu, která silně zapůsobila na romské pojmání času a jejíž důsledky je možné pozorovat dodnes. Jedná se o vztah Romů k plánování a k hospodaření s materiálními, a relativně nově také s finančními prostředky. K tomuto přechodu mezi jednotlivými typy odměňování došlo právě **za socialistického režimu**. „Naturální odměnu (kterou Romové dostávali dosud) nahradila odměna peněžítá. Místo nepravidelného výdělku se objevila pravidelná mzda! (...) Pro mnoho Romů byla pravidelná peněžitá mzda zcela nezvyklou vymožeností. Naproti tomu průměrná česká populace byla na pravidelnou mzdu či plat zvyklá po mnoho a mnoho generací, po staletí.“<sup>72</sup>

Podíváme-li se podrobněji na romský model odměňování a hospodaření, zjistíme, že odměny měly tradičně charakter naturální; šlo především o jídlo určené k denní spotřebě či o obnošené šatstvo. Odměna za práci (či za žebrotu)<sup>73</sup> byla málokdy, spíše až výjimečně, peněžitá. Pokud jde o frekvenci odměňování, pak potraviny dostávali Romové denně a peníze nepravidelně. Hospodařili „ze dne na den, z ruky do úst“<sup>74</sup>.

Neromský model, na který byli Romové nuceni přejít za socialismu, se opírá o peněžitý charakter odměny ve formě pravidelné mzdy či platu. Neromské hospodaření, které z uvedeného modelu nutně vyplývá, musí být orientováno na

---

<sup>70</sup> Hübschmannová, 2002: str.10.

<sup>71</sup> Horváthová, 1998.

<sup>72</sup> Hübschmannová, 2002: str. 37.

<sup>73</sup> Žebrota spočívala v tom, že za jídlo žebračky zpravidla vykonávaly drobnou práci.

<sup>74</sup> Hübschmannová, 2002: str. 37; Říčan, 2000.

budoucnost (mělo by tedy být perspektivní a kalkulativní)<sup>75</sup>. To však dodnes některým Romům, ba možná většině Romů, dělá potíže. „Neromský model odměňování v y ž a d u j e a zároveň u m o ž ň u j e plánování, kalkulaci, perspektivní rozvržení útraty, spoření. Romský model tradičních odměn tento typ hospodaření ani nevyžaduje, ani neumožňuje.“<sup>76</sup> Podle Hübschmanové bychom měli vyslovit obdiv těm romským rodinám, které během několika málo generací přijaly majoritní způsob hospodaření za svůj. Bohužel se na něj dodnes neadaptovaly všechny rodiny.

Jaké lze očekávat důsledky v situaci špatného hospodaření, uvádí Balabánová<sup>77</sup>. Postoj Romů k času ukazuje totiž také tvrzení, že Romové neřeší možné problémy včas, kdy se dá ještě mnohému zabránit (např. řádné placení nájemného), nýbrž až když je pozdě (exekuce pro dluhy na nájemném). „Romové nepřemýšlejí o budoucnosti a nevracejí se v myšlenkách ani příliš do minulosti. Žijí teď a tady. Díky této insuficienci jsou jejich kombinační schopnosti omezené a nedokáží tak předvídat nepříjemnosti, které mohou z jejich současného jednání vzejít v budoucnosti.“<sup>78</sup> Komplikace, které často nastávají, vyjadřuje Balabánová následujícími slovy: „Zvláštnost ve vnímání času v kombinaci s nepřemýšlením do budoucnosti je často příčinou „špatného“ hospodaření romských žen, které nejsou neschopné, ale nedokáží peníze na domácnost rozložit do potřebného množství týdnů. Vzhledem k tomu, že peníze bývají utraceny často během několika dnů, vzniká potřeba peníze si půjčit a tak se rozjíždí kolotoč věčného zadlužení.“<sup>79</sup> Tyto skutečnosti jsou nám známy z médií především **v současné době**. Žítí ze dne na den bylo vždy pro Romy typické a u některých Romů je možné jej pozorovat dodnes, a to právě zejména na jejich vztahu k plánování a k hospodaření.

### 2.2.2 Minulost, přítomnost a budoucnost – shrnutí

Specifické vnímání času je součástí romství.<sup>80</sup> Balabánová mj. uvádí deset základních rysů sociálního systému Romů podle Pekárka, mezi nimiž zmiňuje dva týkající se vnímání času. Za prvé, „čas je minulost a přítomnost, **budoucnost**

---

<sup>75</sup> Hübschmannová, 2002: str. 37.

<sup>76</sup> Hübschmannová, 2002: str. 38.

<sup>77</sup> Balabánová, 2003.

<sup>78</sup> Balabánová, 2003: str. 11.

<sup>79</sup> Balabánová, 2003: str. 12.

<sup>80</sup> Sekyt, 2006.

**neexistuje**<sup>81</sup>, a za druhé, „čas se neodvozuje od ročních období“<sup>82</sup>. Zde se dostáváme opět ke zmínce o neexistenci budoucnosti. A podle čeho Romové odvozují čas, když ne od ročních období? Odvozují jej podle událostí, které se v jejich životě odehrávají opakovaně, cyklicky. Jde např. o měsíční výplaty sociálních dávek.<sup>83</sup> Dřimal uvádí ještě další způsoby, podle kterých si Romové strukturují čas. U dětí je důležitým faktorem zejména škola, která v řádu let strukturuje čas na ročníky a v režimu dne jej člení podle vyučování. Vliv na strukturu dne mají také přírodní podmínky. Pokud například prší, v mnoha romských rodinách se spí.<sup>84</sup>

Romové tedy tradičně nebyli orientováni na budoucnost (žili ze dne na den, nemuseli plánovat, šetřit či jinak myslet na budoucnost). Typická je naopak jejich **orientace na okamžitý prožitek přítomnosti**. S tím souvisí i určitá nepravidelnost, která se v životě Romů objevuje, a to například u stravování či spánku. Romové vstávají, kdy chtějí, chodí spát, když jsou unavení, jedí, když mají hlad atd.<sup>85</sup> Své potřeby jsou málokdy schopni odložit, většinou na ně reagují jejich okamžitým uspokojením.

Přítomnost je zkrátka doménou romského pojetí času. „V přítomnosti se nepromýšlí minulost a neuvažuje se o jiné než bezprostřední budoucnosti. Nejvíce se však přítomnost zažívá. Zažívání přítomnosti, majoritou někdy označované jako zahálka, je hlavní náplní romského času. Svět je proměnlivý a dává nám hodně možností k zážitku.“<sup>86</sup> Podle Sekyta lidem plánování budoucnosti a orientace na dosažení určitých hodnot v budoucnosti odpírá možnost zakoušet přítomnost. Každý okamžik je jiný, v každou chvíli se něco děje a je potřeba o něčem rozhodovat. Důležitou roli zde hraje rodina – ta konzervuje přítomnost a zamezuje svým členům plánování budoucnosti.

Někteří autoři kromě důrazu na přítomnost deklarují i **orientaci Romů na minulost**. Tato skutečnost by pak vysvětlovala názor, proč Romové cítí více lásky ke svým rodičům než k dětem. Děti jsou pro Romy nahraditelné, předci nikoliv.<sup>87</sup> Na

---

<sup>81</sup> Balabánová, 2003: str. 11.

<sup>82</sup> Balabánová, 2003: str. 11.

<sup>83</sup> Balabánová, 2003: str. 12

<sup>84</sup> Dřimal, 2004.

<sup>85</sup> Hübschmannová, 2002; Řičan, 2000; Dřimal, 2004.

<sup>86</sup> Sekyt, 2006.

<sup>87</sup> Řičan, 2000.



druhou stranu, Romové jsou pověstní svou téměř až opičí láskou ke svým dětem, záleží tedy patrně na úhlu pohledu. Úctu pravděpodobně opravdu projevují spíše starším osobám, nicméně to neznamená, že by své děti zavrhovali.

O pojetí minulosti romským národem vypovídá i fakt, že si Romové nezapisovali historické události, pouze je ústně tradovali<sup>88</sup>. Jak uvádí Sekyt, vzpomínky Romů jsou vždy obohaceny o spoustu emocí, které jsou při vyprávění znovu zažívány a na posluchače přenášeny. Ten má pak pocit, že situaci sám zažil a přijme vzpomínku za svou. Sekyt to vysvětluje tím, že „on jí skutečně prožil, byť pouze ve vlastním nitru“<sup>89</sup>. Dodává, že v majoritní společnosti pak takový člověk často získává status lháře.

Podobné informace o prožívání skutečnosti uvádí i Balabánová: „pro Romy je skutečné to, co si dokáží představit“ a „co si představit nedokáží, to pro ně neexistuje“<sup>90</sup>. „Naopak, i věci a události neskutečné, které reálně neexistují, a které si Rom dovede představit a ztotožnit se s nimi, zvnitřňuje a mluví o nich jako by byly skutečné. Velmi často zvnitřňují sny, přikládají jim velkou váhu a když spolu romsky hovoří, vykládají sen jako skutečnou realitu“<sup>91</sup>.

### **2.2.3 Struktura dne romského dítěte**

Strukturou dne romského dítěte se částečně ve svém terénním výzkumu zabývá Dřímál<sup>92</sup>. Tento výzkum byl realizován ve čtyřech brněnských romských rodinách a zahrnoval jak osoby rodičů, tak dětí. Z dat získaných pomocí kvalitativních rozhovorů vyplynulo, že škola je jediným bodem, který je ve struktuře dne dítěte pevně ukotven. Ostatní aktivity nemají takovou vazbu na konkrétní čas, jako je právně pobyt ve škole a ranní vstávání ve všední den (pokud děti nemusejí do školy, pak vstávají později). Školní výuka končí dětem zařazeným do výzkumu pravidelně ve stejnou dobu, takže kolem poledne jsou již doma. Po příchodu domů se děti najedí, převléknou a odcházejí ven. Večer se děti musí vrátit domů, a to do určité konkrétní hodiny podle požadavku rodiče, který se často odvíjí od přírodních cyklů,

---

<sup>88</sup> Horváthová, 1998.

<sup>89</sup> Sekyt, 2006.

<sup>90</sup> Balabánová, 2003: str. 12.

<sup>91</sup> Balabánová, 2003: str. 12.

<sup>92</sup> Dřímál, 2004: 71, 82 – 83.

například od stmívání. V tomto ohledu je čas večerního příchodu domů poměrně flexibilní. V pracovní dny chodí děti spát dříve než ve volných dnech.

\*

K poznatkům uvedeným v teoretické části budou vztaženy výsledky mého vlastního výzkumu (viz. Diskuse).

### 3. Empirická část

#### 3.1 Cíl a výzkumné otázky

Cílem empirické části mé bakalářské práce je zjistit, jaká je struktura dne romského dítěte, a to jak z perspektivy samotného dítěte, tak z pohledu jeho rodiče či prarodiče. Práce je vedena následujícími výzkumnými otázkami.

Výzkumný problém:

Jaká je struktura dne romského dítěte? Resp. jaké uzlové body jsou při popisu dne romského dítěte definovány a jaké obsahy jsou s těmito uzly spojovány?

Dílčí výzkumné otázky:

Probíhají různé dny různě (např. všední a víkendový den)? Jak se případně tyto různé dny ve své struktuře liší?

Jak se liší pohled romského dítěte na tyto dny od pohledu jeho rodiče či prarodiče<sup>93</sup>?

Cílem výzkumné části není zmapovat skutečný stav věcí, nýbrž popsat identifikované struktury dní jakožto normu, kterou Romové (děti i dospělí) považují za správnou vzhledem ke svému názoru na to, jak by romské děti měly trávit svůj čas. Jak uvádějí různí autoři<sup>94</sup> zabývající se romskou tematikou, sdělují Romové členům majoritní společnosti to, co si myslí, že je od nich očekáváno (resp. co se domnívají, že od nich majorita chce slyšet nebo že je správné v daný okamžik říkat nebo činit). Romové se tedy tzv. „stylizují do sociálně akceptovatelných rolí“<sup>95</sup>, čímž se chtějí uvést v lepším světle a zároveň se přiblížit ideálům majoritní společnosti, z čehož lze vysoudit, že deklarované informace se mohou i výrazně lišit od reality. Sdělované skutečnosti ze strany Romů nemusejí tedy odpovídat skutečnosti, nicméně je možné je interpretovat právě jakožto normu toho, o čem se domnívají, že by tak či tak mělo být.

---

<sup>93</sup> Do výzkumu bylo zahrnuto pět rodičů (matek) a jeden prarodič (babička). Pro zjednodušení budu tyto osoby v textu označovat dále již jen jako „rodiče“, „dospělí“ či „matky“.

<sup>94</sup> Např. Dřímál, 2004: str. 66, či Jakoubek, 2004: str. 30.

<sup>95</sup> Dřímál, 2004: str. 66.

Tato norma bude popsána slovně i znázorněna graficky pomocí časových os s vyznačenými uzlovými body, které jednotlivé dny rozčlení na různé úseky.

Součástí empirické části je také charakteristika rodin, z nichž všichni dotazovaní pocházejí, a to na základě posouzení jejich výpovědí, zkoumaných vzhledem k možné míře tradičnosti daných rodin. Popis rodin opět vychází z informací deklarovaných samotnými jejich členy (konkrétně rodiči), takže výsledná data budou opět prezentována v rovině normy.

## **3.2 Metody sběru a zpracování dat**

### **3.2.1 Metody sběru dat**

Jako hlavní metodu sběru dat jsem použila rozhovor. Sběr dat byl rozdělen do několika etap. Po sestavení tématických okruhů a otázek jsem nejprve v nízkoprahovém klubu JednaTrojka<sup>96</sup> zrealizovala osm epizodických narativních rozhovorů s osmi dospívajícími dětmi ve věku od 11 do 17 let. Cílem bylo jednak zmapovat, jak děti tráví různá časová období od minulosti (letní prázdniny) přes přítomnost (všední den, víkend, dnes) a jaké jsou jejich výhledy do budoucna (co budou činit od teď do večera, zítra, za dva měsíce, za pět až deset let), a jednak zjistit, podle čeho si určují, kdy budou jakou aktivitu vykonávat (např. vstávat, jíst, chodit domů, spát).

Poté jsem navštívila rodiče těchto dětí v jejich domácnostech na Velké Ohradě<sup>97</sup> (celkem tedy šest rodin) a provedla s nimi strukturovaný rozhovor, jehož účelem bylo zjistit způsob prezentace rodiny (zda se charakterizuje spíše jako tradičnějšího založení či spíše jako rodina moderní/asimilovaná) a dále získat pohled rodičů na způsob trávení času jejich potomků (všední den, víkend, volný čas).

V poslední etapě došlo ke sběru doplňujících dat opět pomocí strukturovaných rozhovorů, a to opět s uvedenými dětmi<sup>98</sup>. Záměrem bylo zjistit podrobnější

---

<sup>96</sup> Více informací o klubu uvádím v kapitole týkající se popisu výzkumného prostředí.

<sup>97</sup> Podrobnosti o uvedené lokalitě naleznete opět v kapitole týkající se popisu výzkumného prostředí.

<sup>98</sup> Doplňující sběr dat byl uskutečněn pouze s pěti z osmi dětí, neboť zbývajících tří dívků se mi dlouhodobě nedařilo nikde zastihnout. Naštěstí se nejednalo o sěžejní data, a tak se domnívám, že jejich chybění lze oželeť.

informace týkající se deklarovaných aktivit a strukturace různých časových úseků (den, týden, rok, dosavadní život).

Rozhovory byly zrealizovány ve spolupráci s koordinátorkou sociální prevence ÚMČ Praha 13 a s kontaktními a terénními pracovníci o. s. Proxima Sociale (klub JednaTrojka a terénní sociální služba<sup>99</sup> Velká Ohrada). Koordinátorka sociální prevence byla přítomna sběru dat v rodinách, usnadnila mi vstup do rodin a zastávala tak roli gate keepera. Kontaktní pracovníci klubu mi umožnily vstup do klubu a kontakt s dětmi; rozhovory však probíhaly v oddělené kanceláři bez účasti pracovníků. Terénní pracovníci mi pomáhaly s vyhledáváním konkrétních dětí v terénu při doplňujícím sběru dat. Epizodické narativní rozhovory byly zaznamenávány na diktafon, strukturované rozhovory do záznamových archů.

Popisu výzkumného vzorku a prostředí se budu věnovat v samostatné podkapitole 3.3, neboť se na tyto oblasti chci více zaměřit.

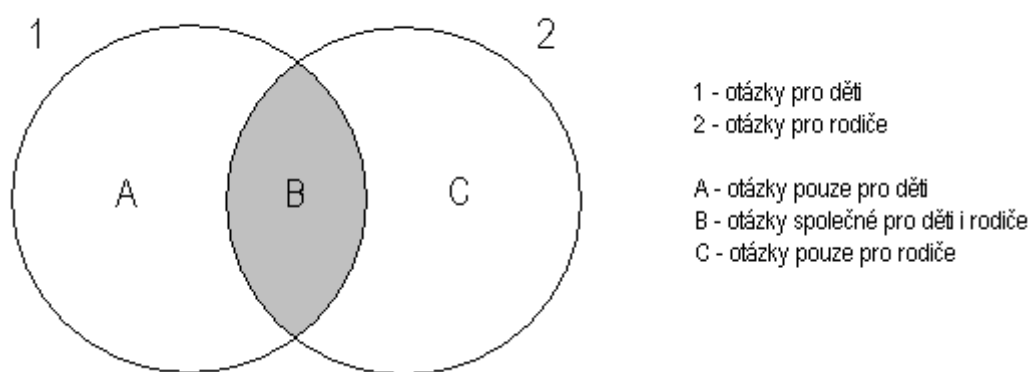
### **3.2.2 Povaha položených otázek**

#### **3.2.2.1 Rozbor okruhů otázek**

Jak již bylo řečeno, dotazovala jsem se jak dětí, tak dospělých. Neměla jsem však pro obě věkové skupiny shodný soubor otázek, ale připravila jsem si pro každou tuto skupinu jeden samostatný blok dotazů. Některé otázky byly sice pro obě věkové kategorie stejné, ale jiné byly určeny pouze pro děti a další pouze pro dospělé, jak naznačuje níže uvedené schéma.

---

<sup>99</sup> Charakteristikou terénní sociální služby na Velké Ohradě se budu rovněž zabývat v kapitole týkající se popisu výzkumného prostředí.



**Obrázek 1: Schéma otázek.**

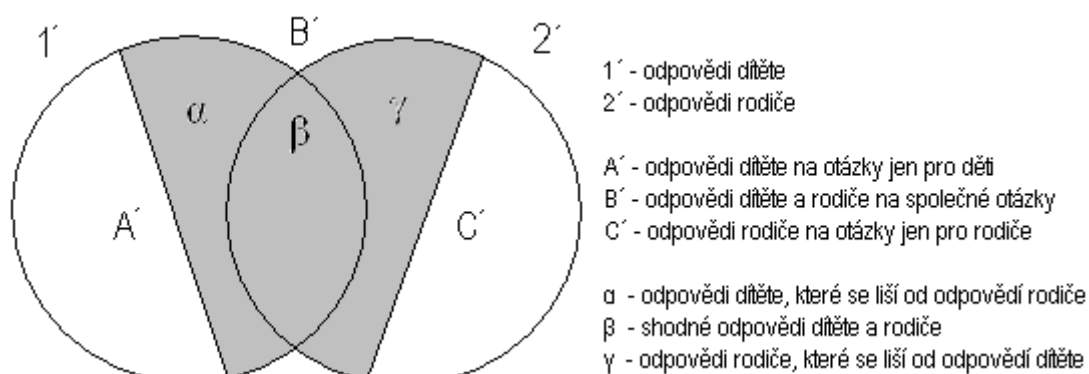
Děti byly společně s rodiči dotazovány na způsob, kterým dítě tráví všední den, víkend a obecně volný čas. Dále jsem se obou skupin ptala na popis venkovních aktivit dítěte, jeho chození ve škole na obědy, příčiny absence ve škole či zda jde v případě zaspání ještě do školy. Otázky na uvedená témata odpovídají v diagramu oblasti „B“.

Pouze děti jsem se dále podrobněji ptala na jejich způsob trávení času o letních prázdninách a snažila jsem se také zmapovat jejich plány do budoucna (jaké činnosti budou dělat ještě dnes do večera, co budou dělat zítra, za dva měsíce a za pět až deset let). Zajímalo mě také, jakou činnost by ve svém čase nikdy nedělaly a naopak o jaké činnosti si myslí, že ji dělají jen oni a nikdo jiný. Bezprostřední minulosti se věnovala otázka po tom, co dotazovaný dělal od rána do této chvíle. Vědomou strukturaci času jsem se snažila zjistit pomocí přímých dotazů na možnosti jejich osobního členění různě dlouhých časových úseků (den, týden, rok, dosavadní život). Tyto otázky odpovídají v diagramu oblasti „A“.

Pouze rodičů jsem se dotazovala na možná rodinná východiska dítěte, a to se záměrem posoudit míru tradičnosti zúčastněných rodin, a dále na spokojenost rodičů s tím, jak jejich dítě tráví svůj volný čas, příp. jaká je jejich představa o ideální náplni volného času potomka. Tyto otázky odpovídají v diagramu oblasti „C“.

### 3.2.2.2 Rozbor odpovědí

Možné alternativy odpovědí dotazovaných zachycuje následující diagram, který si klade za cíl usnadnit nalezení vzájemných vztahů mezi odpověďmi dětí a dospělých.



**Obrázek 2: Schéma odpovědí.**

Uvedené schéma koresponduje s předchozím diagramem; oblast A' značí odpovědi na otázky z oblasti A atp. Oblast B', jež zahrnuje všechny odpovědi na otázky společné pro děti i jejich rodiče, se nám dále rozpadá do třech samostatných částí, a to na oblast  $\beta$ , která zachycuje shodné odpovědi obou dotazovaných skupin, a na oblasti  $\alpha$  a  $\gamma$ , jež značí jejich odlišné odpovědi.

Hlavním smyslem společných dotazů (oblast B na obrázku 1) bylo na základě odpovědí dotazovaných (oblast B' na obrázku 2) vytvořit časové osy zkoumaných dnů (všední den, víkend), a to jak v perspektivě dětí (podle odpovědí dětí – viz. oblast  $\alpha$  a příslušná část oblasti  $\beta$ ), tak v perspektivě rodičů (podle odpovědí rodičů – viz. oblast  $\gamma$  a příslušná část oblasti  $\beta$ ). Nutnou součástí těchto os jsou na nich vyznačené deklarované aktivity jakožto mezníky strukturující daný den. Slovní popis všech těchto linií je součástí kapitoly 3.4, jejich grafické znázornění pak naleznete v příloze. Dalším krokem bylo porovnání obou možných pohledů na zmíněná společná témata, konkrétně tedy identifikovat mezi odpověďmi rodičů a dětí shody (oblast  $\beta$ ) a rozdíly (oblast  $\alpha$  a  $\gamma$ ). Jejich interpretace bude obsahem kapitoly 3.5.

Některými informacemi z oblastí A' a C' se z kapacitních důvodů již dále nezabývám. Části oblasti C', konkrétně popisu rodinného prostředí dotazovaných, se

budu podrobněji věnovat již v kapitole 3.3, která se týká charakteristiky výzkumného souboru.

### 3.2.3 Postup vyhodnocování

Data jsem postupně přepisovala z nahrávek a záznamových archů do elektronické podoby, což zabralo mnoho hodin času. Poté jsem se zabývala jejich možnou interpretací. To mi měl v počátcích usnadnit nejen rozbor odpovědí dotazovaných, ale i výše uvedený rozbor samotných otázek, které jsem oběma věkovým skupinám pokládala.

Z relativně velkého množství dat jsem vybrala jejich část, která se jevila jako vhodná pro dosažení stanoveného cíle výzkumu, tj. k nalezení struktury dne romského dítěte. Z rozhovorů s dětmi šlo tedy zejména o data, jež se váží k přítomnosti a jež je možné zachytit na časových osách. U rodičů jsem vybrala informace vztahující se k popisu časové náplně dní jejich dětí, kterou je opět možné zaznamenat na časovou linii. Data budou prezentována podle autorů odpovědí ve dvou oddělených podkapitolách, a to „Perspektiva dítěte“ (3.4.1) a „Perspektiva rodiče“ (3.4.2).

#### 3.2.3.1 Vyhodnocení perspektivy dítěte

Probíraná témata jsem v rovině přítomnosti rozdělila do několika časových etap:

- všední den, kdy jde dítě do školy,
- víkendový den,
- den idola<sup>100</sup>,
- den kamaráda<sup>101</sup>,
- školní den, kdy dítě nejde do školy (z důvodu zameškání školy).

---

<sup>100</sup> Dotazem na to, jak by trávil svůj všední den idol dotazovaného, kdyby tento idol byl ve stejném věku, navštěvoval stejnou školu a žil ve stejné lokalitě jako dotazovaný, byly zjištěny stejné denní struktury jako u dne, který popisoval dotazovaný jako svůj vlastní (projekce).

<sup>101</sup> Tytéž struktury byly zjištěny i dotazem na to, jak všední den tráví kamarád/ka dotazovaného dítěte (opět je zde možné hovořit o projekci).



Později jsem přidala i další období, která se, ač mají přesah do minulosti či budoucnosti, s předchozími časovými úseky shodují ve své struktuře:

- víkendový den jakožto den včerejší,
- letní prázdninový den jakožto den cca před půl rokem,
- zimní den za cca dva měsíce.

U každého dítěte jsem tedy sledovala průběh jeho dne v těchto osmi oblastech a zakreslovala jsem jím deklarované aktivity jakožto „uzlové body“ na časové osy (co časový úsek, to samostatná osa; každé dítě tedy prozatím osm os). Zmíněné uzlové body tedy kopírovaly deklarované aktivity a vytvořily jakési mezníky v rámci daného dne a rozdělily jej na několik částí.

### 3.2.3.2 Vyhodnocení perspektivy rodiče

Rodiče byli také dotazováni na všední a víkendový den dítěte. Obou dní se týkal dotaz na způsob trávení volného času potomka a na to, co jejich dítě činí, když je venku. Díky odpovědím jsem opět mohla sestavit časové osy s jednotlivými uzlovými body, které rovněž rozdělily osy na různé úseky.

### 3.2.3.3 Hodnocení kvality výzkumu

Výsledky výzkumu mohou být ovlivněny stylizací dotazovaných. Jak jsem uvedla na počátku 3. kapitoly, stylizují se Romové před příslušníky majoritní společnosti při svých výpovědích do sociálně akceptovatelných rolí. Během práce se sebranými daty jsem si uvědomila, že míra této stylizace roste s věkem zkoumané osoby. Nejmladším dotazovaným byl jedenáctiletý chlapec, který byl ve svých odpovědích velmi bezprostřední a uváděl v podstatě i to, co by na sebe málo kdo řekl (např. „Když jsem jako nemocnej, tak jsem nejdřív doma a pak, tak v šest, v sedm jdu ven, aby mě neviděly děti.“). Nejstarší osobou, s níž jsem realizovala rozhovor, byla paní/babička B. Rodina B díky jejím výpovědím vyšla jako ze všech zkoumaných rodin nejvíce asimilovaná, neboť ji tak její zástupkyně prezentovala. Nejstarším dotazovaným dítětem byla sedmnáctiletá dívka, jejíž odpovědi byly také hodně ovlivněné snahou říkat to, co by se asi říkat mělo (např. „Já si nemyslím, že by

člověk, když už mu je osmnáct a je dospělej, že by byl starej. Já si myslím, že je v nejlepších letech.“)

Domnívám se, že proces stylizace se romské děti učí v rámci své enkulturace a s rostoucím věkem se v ní stávají skutečnými mistry.

Dalším faktorem, který zapůsobil na výsledky výzkumu, byla skutečnost, že Romové zařazení do výzkumu neprojevili schopnost hlouběji o reflexi času hovořit. Pravděpodobně pro ně není běžné o čase přemýšlet; získala jsem tedy proto pouze kusé informace.

### **3.3 Výzkumný soubor a výzkumné prostředí**

#### **3.3.1 Popis prostředí**

**Velká Ohrada** je jedno ze sídlišť rozprostírajících se na Praze 13. Toto sídliště je typické tím, že jej tvoří devět čtvercových bloků panelových domů, oddělených systémem pravoúhlých ulic. Jedná se o prostorově okrajovou lokalitu, neboť do ní vede jen jedna příjezdová cesta. Oblast má celkem bohatou historii, a to od existence původní osady vzniklé již na konci 18. století. Současnou podobu začala lokalita získávat od roku 1988, kdy započala pětiletá výstavba panelového sídliště, které pojme až 13 tisíc obyvatel. Dnes je sídliště proslulé vysokou koncentrací lidí různých národností, od Čechů přes Rusy, Ukrajince, Vietnamce apod. po osoby s romskou národností.

Lokalita je svým způsobem soběstačná, neboť má relativně dobrou občanskou vybavenost i dopravní obslužnost. V oblasti se nacházejí dvě základní školy (ZŠ Janského a ZŠ Klausova) a pět mateřských škol (čtyři v Klausově ul. a jedna v Herčíkově ul.). Dále zde můžeme najít poštu, supermarket, několik restaurací, policejní služebnu, lékárnu a pět stanic celkem pro pět různých linek denních autobusů a pro jednu noční linku.

Každý z devíti vnitrobloků disponuje komplexem dětských hřišť pro různé věkové kategorie. Menší děti ocení pískoviště a skluzavky, větší pak víceúčelová hřiště na fotbal či basketbal. Venkovní areál slouží pro setkávání maminek s dětmi, pejskařů, dětí a mládeže. Nedaleko zástavby je i vstup do oblíbeného Prokopského údolí. Plánek sídliště naleznete v příloze.

Lokalita Velká Ohrada kromě uvedené infrastruktury nabízí i **terénní sociální službu** pro děti a mladé lidi ve věku od 13 do 19 let (v odůvodněných případech je možné tyto věkové hranice oběma směry překročit). Tuto službu realizuje občanské sdružení Proxima Sociale. Dvoučlenný tým terénních sociálních pracovníků je každé pondělí a středu od 15 do 20 hodin dostupný v uvedené lokalitě své cílové skupině. Smyslem terénní sociální práce je vyhledávat potenciální uživatele služby a následně jim poskytovat sociální poradenství, infoservis a další dílčí sociální služby.

Stejně občanské sdružení také provozuje **nízkoprahový klub JednaTrojka**<sup>102</sup>. Jedná se opět o sociální službu – tzv. „NZDM“ – nízkoprahové zařízení pro děti a mládež. Klub se nachází několik stanic autobusem od sídliště Velká Ohrada, není tedy součástí domácí lokality dětí zapojených do výzkumu. Je otevřen každé pondělí a středu od 14 do 20 hodin. Děti a mladí lidé od 13 do 19 let (přičemž i zde lze hranice v případě potřeby překročit) tu mohou trávit svůj volný čas a případně se poradit v libovolné obtížné situaci. K dispozici jim je dvoučlenný odborný personál. Samotný klub se nalézá v malém moderním dřevem obloženém domku, který se nachází v Centrálním parku Prahy 13 poblíž minigolfového hřiště<sup>103</sup>. Stavba disponuje dvěma hlavními místnostmi. Jednou z nich je herna, převážně v níž pobývají klienti spolu s pracovníci. Součástí klubu je i kancelář pracovníků, ve které probíhají mj. individuální konzultace a plánování s klienty. Mezi povinnou výbavu klubu patří také sociální zařízení a kuchyňka.

Klienty obou sociálních služeb jsou především děti, které jsou ohroženy sociální exkluzí (děti z finančně nezabezpečených rodin, děti se sociokulturním handicapem, děti z patologického výchovného prostředí apod.). Tyto služby nabízejí dětem alternativy k trávení volného času (pobyt v klubu, akce pořádané klubem) nebo umožňují pracovat s nimi přímo na ulici v jejich přirozeném prostředí (terénní služba).

---

<sup>102</sup> Klub JednaTrojka nahradil v roce 2010 nedaleký zaniklý klub E.X.I.T., v němž jsem v letech 2007 až 2010 pracovala.

<sup>103</sup> Budova měla původně sloužit jako půjčovna minigolfových holí, ale vzhledem k nutnosti existence zařízení sociální služby pro děti a mládež byl její účel změněn.

### 3.3.2 Základní popis výzkumného souboru

Výchozí výzkumný soubor tvořilo osm dětí (čtyři chlapci a čtyři dívky) ve věku 11 až 17 let<sup>104</sup>, které žijí na pražském sídlišti Velká Ohrada (nebo tam tráví svůj volný čas) a které navštěvují relativně nedaleký nízkoprahový klub JednaTrojka.

Druhou část výzkumného souboru tvořili rodiče či prarodiče uvedených dětí, a to za každou rodinu jedna dospělá osoba. Mezi osmi zkoumanými dětmi byly i dva páry sourozenců, výzkum se tedy týkal dohromady šesti rodin. Konkrétně jsem oslovila pět matek a jednu babičku. Sběru dat v domácnostech byly často přítomny i další osoby.

Příslušnost jednotlivých dětí k rodinám a dotazovaným dospělým osobám včetně věkového a genderového složení dětí a toho, do jakého ročníku jakého typu školy dochází a jaký mají vztah k sídlišti Velká Ohrada, vyplývá z následující tabulky.

Rodina	A	B	C	D		E		F
(pra)rodič a jeho označení v textu	matka A	babička B	matka C	matka D		matka E		matka F
pohlaví dítěte	M	M	M	M	F	F	F	F
věk dítěte (v letech)	15	13	13	11	14	16	17	16
označení dítěte v textu (rodina-věk)	A15	B13	C13	D11	D14	E16	E17	F16
ročník dítěte ve škole	7. třída běžné ZŠ	7. třída praktické ZŠ	7. třída praktické ZŠ	4. třída praktické ZŠ	7. třída praktické ZŠ	1. ročník SŠ	1. ročník SŠ	1. ročník SŠ
vztah dítěte k Velké Ohradě	bydlí tam	bydlí tam	bydlí tam	bydlí tam	bydlí tam	pouze tam tráví volný čas	pouze tam tráví volný čas	bydlí tam

**Tabulka 1: Věkové a genderové složení dětí, jejich příslušnost k rodinám a dotazovaným dospělým osobám, jejich vztah k Velké Ohradě a ročník školy, který navštěvují.**

Jak je patrné z tabulky, byli do výzkumu zahrnuti čtyři žáci 7. třídy základní školy ve věku 13 až 15 let, z toho ve třech případech se jednalo o ZŠ praktickou a v jednom

<sup>104</sup> Dítětem pro účely této práce rozumím, v souladu s definicí dítěte podle UNESCO, osoby mladší 18 let.

případě o běžnou ZŠ, a dále tři studentky 1. ročníku střední školy ve věku 16 až 17 let. Jedenáctiletý chlapec, žák 4. třídy ZŠ praktické, se svým věkem vzhledem k ostatním vymyká. Genderově je soubor rovnocenný.

Kromě dvou dívek bydlí všechny děti na sídlišti Velká Ohrada. Zmíněná děvčata v této lokalitě však hojně tráví svůj volný čas, neboť zde mají přátele.

Všichni dotazovaní bydlí v bytech o velikosti 3+1. Kolik mají děti zahrnuté do výzkumu sourozenců a s kolika dalšími lidmi žijí, uvádí následující tabulka.

	A15	B13	C13	D11	D14	E16	E17	F16
z kolika dětí dítě pochází	3	2	8	6		3		3
kolik lidí bydlí v jedné domácnosti	10	6	10	9		5		7

**Tabulka 2: Počet dětí v jednotlivých rodinách a počet osob žijících v jedné domácnosti.**

Nejvíce dětí se nachází v rodině C, a to osm. Nejméně dětí je v rodině B, pouhé dvě. Nejvyšší počet dospělých žije v bytě rodiny A, a to šest (do celkového počtu desíti osob se dopočítáme, přičteme-li ještě jedno dítě, které v domácnosti žije, a to dceru bratra matky). Pouze ve dvou rodinách (C a E) žijí rodiče pouze se svými dětmi a nikoliv s dalšími příbuznými. Nejčastější je soužití rodičů, dětí a prarodičů (A, B, D a F, přičemž v rodině A žije navíc ještě bratr matky se svou partnerkou a dcerou).

### 3.3.3 Charakteristika jednotlivých rodin

Jak již bylo naznačeno, jednotlivé rodiny se pokusím posoudit z hlediska míry jejich tradičnosti, resp. z hlediska toho, jak se v tomto ohledu daná rodina prezentuje. Je to dobré učinit z toho důvodu, abychom si uvědomili, z jakého rodinného prostředí dítě pochází. Posouzení míry tradičnosti je možné provést podle různých autorů. Zvolila jsem si pojetí podle Dřímala<sup>105</sup> a podle Jakoubka<sup>106</sup>, který rozvádí koncept Ariesův.

<sup>105</sup> Dřímál, 2004: str. 67 – 71.

<sup>106</sup> Jakoubek, 2004: 144 – 147.

Podle Dřímala<sup>107</sup> je možné prvky, které vymezují rodinu tradiční od rodiny asimilované, shrnout do následující tabulky.

Posuzované hledisko:	Tradiční rodina	Asimilovaná rodina
počet dětí	velký (4 a více) <sup>108</sup>	nízký (3 a méně) <sup>109</sup>
výběr partnera rodiči	ano	ne
partnerské soužití	brzy (nespecifikováno)	později (nespecifikováno)
rodičovství	brzy, často i před dosažením plnoletosti	později (nespecifikováno)
autorita	muži > ženy starší > mladší	muži ≤ ženy starší ≤ mladší
úloha matky v rodině	péče o děti a o domácnost	jiné, pravděpodobně např. zaměstnání
úloha otce v rodině	vydělávat peníze, živit rodinu	jiné
kontakt s příbuznými	intenzivní (nespecifikováno)	méně častý (nespecifikováno)
udržování tradic	určitě ano	spíše ne
udělování tradičních přezdivek	ano	ne
ovládání romského jazyka	ano	ne
soužití více generací	ano	ne
Neromové v soc. sítích	ne	ano
rozvodovost	ne	ano
dělba práce mezi partnery	výrazná	nevýrazná až rovnost

**Tabulka 3: Prvky tradičních a asimilovaných romských rodin podle Dřímala.**

Tyto položky byly obsahem první části rozhovoru s rodiči. Je zřejmé, že analýza jejich odpovědí opět povede pouze ke zjištění normy a nikoliv ke zmapování reality. Výsledkem je tedy zjištění, jak se chce daná rodina prezentovat před zraky členů majoritní společnosti.

Dalším způsobem, jak je možné interpretovat typ rodiny, je posoudit ji podle přístupu Ariese, který rozvádí ve své publikaci Jakoubek<sup>110</sup>. Na rodinu tradiční pohlíží jako na rodinu plodivou, bez kontroly produkce. Moderní rodina je podle něj malthuziánská, tedy neplodivá, kontrolující produkci. Nejde zde však jen o pouhý rozdíl v počtu dětí, ale o celkový smysl plození dětí a o význam dítěte pro rodinu.

V každém z citovaného typu rodiny převládá jiný názor na to, jakou funkci má dítě v rodině mít. U rodiny tradiční počet dětí posiluje rodinu, a to bez ohledu na to, zda

<sup>107</sup> Dřímál, 2004: str. 67 – 71.

<sup>108</sup> „Pokud nemáš víc jak tři děti, pak nejsi pořádná matka.“ (romské rčení; Poláčková, 2010)

<sup>109</sup> Vyplyvá z předchozího odkazu na poznámku pod čarou.

<sup>110</sup> Jakoubek, 2004: 144 – 147.

jsou rodiče schopni děti uživit. Čím početnější rodina, tím je silnější a méně ohrožitelná. Osobnost dítěte je zanedbávána; dítě slouží účelům rodiny.

Rodina malthuziánská vidí v dítěti vklad do budoucnosti, dítě je bohatství a o jeho rozvoj se musí řádně pečovat. Dítě je středobodem rodiny. Rodiče malthuziánští si pořizují jen tolik potomků, které jsou opravdu schopni řádně zabezpečit.

Ve vztahu rodiny ke školní docházce dítěte lze opět rozlišit přístup rodiny tradiční a malthuziánské. Malthuziánská považuje potomky za „děti“, dokud si plní školní docházku. Tradiční rodina přistupuje k potomkům jakožto k „dětem“ jen do té doby, dokud nejsou fyzicky schopné zapojit se do obstarávání chodu rodiny (péče o mladší sourozence, domácí práce apod.). Dětství v tradiční rodině tedy končí zhruba kolem sedmého roku věku dítěte. „Škola je považována za nutné zlo, od něhož je lépe děti uchránit a které navíc děti odvádí od důležitějších povinností ve prospěch rodiny.“<sup>111</sup>

Pokusím se zkoumané rodiny posoudit i podle tohoto hlediska, tedy zda děti slouží více zájmům rodiny, nebo zda je spíše dbáno na jejich osobnostní rozvoj.

### 3.3.3.1 Rodina A

Na základě zjištěných informací se domnívám, že v souladu s Dřímlovým pojetím jde o rodinu spíše asimilovanou (resp. se tak matka snažila rodinu prezentovat). Pro tradičnost hovořila jen fakta týkající se současné úlohy matky v rodině, společné soužití více generací, dodržování romských tradic a udělování přezdívek (zde je dokonce patrný přechod od asimilovanosti matky zpět k tradičnosti pramenící pravděpodobně ze vztahu s jejím partnerem). Na hranici posouzení se nachází úloha otce v rodině; ač má práci a snaží se živit rodinu, tak dále také pomáhá matce v domácnosti, což podle mého názoru není znak tradiční romské rodiny. Další spornou záležitostí je autorita v rodině. Zde ji mají spíše starší, což odpovídá tradičnímu konceptu, ale zároveň jde o ženy a to koresponduje výrazněji s asimilovaným modelem. Pokud jde o úlohu matky v rodině, tak ta je sice v domácnosti, nicméně by ráda umístila dceru do mateřské školy, aby si mohla najít zaměstnání. Co se dále těžko posuzuje, je zejména věk, kdy matka začala žít s otcem a kdy porodila prvního potomka. Podle mého subjektivního úsudku si trůfám říci, že soužití od 19 či 20 let a narození prvního potomka v matčině věku 21 let, což před

---

<sup>111</sup> Jakoubek, 2004: str. 146.

devatenácti lety nebylo nic neběžného, hovoří spíše pro vyšší míru asimilace dané rodiny.

Podívejme se nyní na Ariesův/Jakoubkův model. Matka A uvedla, že její syn se hodně věnuje své mladší sestře, hlídá ji, kreslí si s ní atd. a i jinak doma hojně pomáhá. K hlídání dívky je dokonce někdy povolán i přesto, že má jít do školy. Ač je počet dětí relativně nízký (tři), je zde patrné, že minimálně tento chlapec se musí výrazně podílet na chodu domácnosti. Tato skutečnost staví rodinu do tradičnější pozice.

### 3.3.3.2 Rodina B

V této rodině proběhl rozhovor s babičkou chlapce B13, neboť jeho matka byla v danou chvíli v zaměstnání. Sběr dat probíhal pouze mezi dveřmi bytu. Dotazovaná byla tedy babičkou, a to z otcovy strany dítěte. Během rozhovoru paní B odpovídala buď podle sebe (popis způsobu trávení času jejího vnuka), a nebo za svou snachu (počet jejích dětí apod.).

Tato rodina se zdá být (prezentována jako) více asimilovaná než rodina předešlá. Je zde ještě méně dětí, prarodiče nemluvili do vztahu rodičů, matka je zaměstnaná a evidentně živí rodinu více než nezaměstnaný otec, v rodině se nedodržují romské tradice a ani se zde neudělují tradiční romské přezdívky ve smyslu jejich původní funkce (zmást zlé síly). Ani v této rodině se nehovoří romsky a ač zde dochází k častějším návštěvám příbuzných, přesto na mě tyto návštěvy působí vzácnějším dojmem. Autoritu mají v rodině B také starší ženy. Tradičněji vypadají výroky o věku matky ve vztahu k počátku soužití s partnerem (17 let), resp. relativně i věk, kdy přišel na svět její první potomek (18, 19 let). Pro tradičnost rodiny hovoří i soužití více generací v jedné domácnosti.

Podle Ariesa/Jakoubka lze na tuto rodinu skutečně pohlížet jako na rodinu moderní – malthuziánskou. Počet dětí je velmi nízký a nezaznamenala jsem žádnou zmínku o službách dítěte rodině. Pokud jde o vztah rodiny ke vzdělávání, podle slov babičky chlapec do školy chodí a nejde jen tehdy, „když mu něco je“. Hoch se podle babičky škole věnuje i doma; prý se učí a dělá úkoly.



### 3.3.3.3 Rodina C

Tato rodina působí v souladu s pohledem Dřímala na jednu stranu velmi tradičně (počet dětí, věk matky vzhledem k soužití s prvním mužem a porodu prvního potomka, časté návštěvy s příbuznými, dodržování romských tradic, přezdívký u prvních dětí, ovládání romštiny). Nicméně záležitosti, jako je rozvod, zaměstnání ženy, soužití pouze s dětmi a sňatek s Neromem, posouvají rodinu na ose tradice – asimilace spíše k druhému z uvedených pólů. Dalo by se tedy říci, že rodina paní C se postupem času výrazně asimilovala, ovšem za zachování určitých tradičnějších prvků.

Totéž se odvažuji říci i u modelu Ariese/Jakoubka. Na první pohled je rodina velmi silná, pokud jde o počet dětí. Nedožvěděla jsem se však nic o tom, že by děti musely nějak zvlášť sloužit potřebám rodiny. Vzdělání dětí zde ale pravděpodobně není vysoce ceněno. Matka klidně bez vážnějšího důvodu nechá všechny děti doma namísto toho, aby je poslala do školy. Těžko lze vyslovit výsledný soud o převažujícím charakteru této rodiny. Subjektivně se však kloním spíše k tradičnější povaze rodiny.

### 3.3.3.4 Rodina D

Tato rodina působí na první pohled spíše tradičnějším dojmem. Je v ní šest dětí, matka má na starosti tradiční záležitosti, v domácnosti žije více generací, s Neromy se nepřátelí. Nicméně, pro asimilaci hovoří mnohem více znaků, a to týkajících se věku matky, kdy začala žít se svým mužem a měla první dítě, autority žen, a to klidně i mladších, touhy matky po práci, dále jde o znaky týkající se otce, který není živitelem rodiny (rodinu zde živí ponejvíce babička z důchodu), řídkých návštěv s příbuznými (což je ale proto, že bydlí opravdu daleko), nepoužívání romského jazyka a neudělení přezdívek dětem, přičemž matka svou přezdívku má – je zde tedy patrný proces postupné asimilace.

V pohledu Ariese/Jakoubka by se však jednalo spíše o rodinu tradiční. Děti je zde hodně, dívky doma poklízí a starší sourozenci se starají o mladší. Domnívám se, že ani v této rodině není kladen přílišný důraz na vzdělání. Matka přesto tvrdí, že by pro své děti chtěla doučování.

### 3.3.3.5 Rodina E

I u této rodiny je obtížné rozhodnout, k jakému pólu má v dimenzi tradice – asimilace blíže. Pro asimilaci hovoří fakta jako nerozhodování rodičů o partnerovi paní E, její autorita, soužití pouze s dětmi a přátelství s Neromy. Současný počet dětí také kloní rodinu spíše k pólu asimilace, nicméně čtvrté dítě, které je „na cestě“, ji lehce posune blíže k pólu tradice. Za tradiční se dá považovat věk paní E, v němž započala soužití s partnerem a přivedla na svět svého syna, dále její současná úloha v rodině (když opomeneme její předchozí výdělečnou činnost) a v neposlední řadě to je i dodržování romských tradic, ovládání a používání romského jazyka a udělování tradičních romských přezdívek.

V rodině E je patrný zájem o vzdělávání dětí. Plnoletý syn má již vystudovanou střední odbornou školu a dcery ji momentálně studují. Jedná se sice o soukromou školu na Havlíčkově náměstí na Praze 3, známou vysokou koncentrací romského žactva, ale i tak je to krok k úspěchu, k němuž se málokterá romská rodina odhodlá.

### 3.3.3.6 Rodina F

Rodina F na mě působí tak napůl tradičně a napůl asimilovaně, zkrátka jak v čem. Tradiční je v tom, že se matka stará o chod domácnosti, rodinní příslušníci žijí pohromadě i s babičkou a dědou a dodržují některé tradice. Romštinu však již neovládají, tradice se postupně vytratila i z oblasti udělování přezdívek (mají je jen dvě nejstarší děti, nejmladší syn již ne, přičemž věkový rozdíl mezi prostřední dcerou a nejmladším synem je 12 let). Děti je v rodině málo, první přišlo na svět, až když matka byla pár let plnoletá. Autoritu má v rodině nejstarší žena. Nikdo z dospělých v rodině nepracuje; prarodiče jsou v důchodu a živí zbytek rodiny. Paní F se údajně snaží si práci najít.

Jak jsem měla možnost vlastním pozorováním ověřit, dcera F16 je dost zapřažená do chodu rodiny. Uklízí, stará se o mladšího bratra, věnuje se mu. Totéž mi potvrdila dívka sama a ostatně i její matka. Z tohoto lze tedy usuzovat na tradiční typ rodiny. Nicméně, i tato dívka navštěvuje střední školu. Do školy prý nejde jen tehdy, pokud je jí špatně. Neuváděla důvody jako např. hlídání bratra apod. V den sběru dat ale ve škole nebyla, a to nikoliv z osobních zdravotních důvodů, nýbrž proto, že matka zaspala a nevzbudila děti. Kdyby bylo vzdělání v této rodině opravdu vysoce ceněné,

pak by matka dceru do školy určitě, i když později, poslala. Z tohoto důvodu zůstávám u označení rodiny jakožto spíše tradiční.

### **3.3.4 Rodiny – shrnutí**

Domnívám se, že čím je daná rodina tradičnější, tím tradičnější bude i její vnímání času a pohled na strukturu dne. V souladu s literaturou by mělo jít především o vyšší žádostivost zažívání přítomnosti a uspokojování potřeb a o nižší schopnost pracovat s budoucností. Rovněž struktura dne by měla být volnější.

Jak vyplynulo z rozboru jednotlivých rodin, provedeného na základě výpovědí jejich dospělých zástupkyň, nebylo lehké je z hlediska míry tradičnosti posoudit. Přesto se jako nejvíce tradiční jeví rodiny C a D, neboť je v nich vysoký počet dětí a nízká hodnota vzdělávání. V rodinách A a F se nachází spíše méně dětí, nicméně jejich zapojování se do chodu rodiny je více než zřejmé. Rovněž bych je zařadila spíše mezi rodiny tradiční.

Vysokou míru asimilace jsem naopak zaznamenala v rodinách B a E, kde jsem si všimla důrazu na rozvoj osobnosti jednotlivých dětí pomocí vzdělávání a neomezování jejich osobního času nadměrnou zátěží v rámci služeb pro rodinu.

Nyní již víme, z jakých rodin dotazované děti pocházejí, a můžeme přejít k představení výsledků týkajících se struktury jejich dne.

## **3.4 Prezentace výsledků**

V této kapitole se podíváme na výsledky, které vyplynuly z analýzy sebraných dat. Nejprve zjistíme, jak se na časovou strukturu dne dívá samo dítě a poté, jaký je na tutéž problematiku pohled jeho rodiče. Data jsem se v případě, kde to bylo evidentní, snažila vymezit i z hlediska genderu.

### **3.4.1 Perspektiva dítěte**

Ze sestavení průběžných os vyplynulo, že uvedených osm oblastí (viz. kap. 3.2.3.1) je možné sloučit do dvou hlavních časových úseků, a to do dne, kdy jde dítě do školy (dále jen jako „školní den“), a do dne, kdy dítě do školy nejde (dále jen jako

„neškolní den“). Do první oblasti jsem zahrнула data získaná rozhovorem na téma všední den, den idola, den kamaráda a zimní den za dva měsíce. Do druhé oblasti pak víkendové dny, letní prázdninový den a den, kdy dítě nejde do školy (z důvodu zameškání školy). Výstupem jsou časové osy zachycující školní a neškolní den s jejich mezníky a náplní jednotlivých vzniklých úseků (viz. příloha).

### 3.4.1.1 Školní den

Toto období nelze jednoduše nazvat jako „všední den“ nebo jako „den, kdy je škola“, jak jsem původně zamýšlela, neboť ani jedno z těchto označení nezaručuje, že dítě do školy skutečně půjde (což je to, o co nám nyní jde – zjistit, jak probíhá den romského dítěte, když jde do školy). Označme si jej tedy jako „školní den“, přičemž jej budeme chápat jako den, kdy je škola, do níž dítě skutečně jde.

Dítě ráno vstane a před odchodem do školy činí různé úkony (např. myje se /C13, D11/, čistí si zuby /C13, D11/, připravuje se do školy /A15, D14/, dopřává si péči rodičů – nechá si udělat svačinu /C13, D11/ či dostane peníze /C13/; typické je také čekání – na svačinu, na autobus /C13, D11/; jako další činnost bylo uvedeno také oblékání /B13, D11/ a vyměšování /D11/). Nikdo z dětí ve školní den pravděpodobně nesnídá. Po ranních domácích aktivitách následuje odchod z domova a cesta do školy. Samotný pobyt ve škole byl v rozhovorech zmiňován minimálně, jakoby ani nestál za řeč. Pokud byly popisovány aktivity související s bytím v této instituci, pak šlo zejména o činnost „učit se“ /D14/, „být v lavici“ /D11/ a „povídat si s dětmi“ /D11/ („Co děláš ve škole?“ – D11: „Jsem v lavici... a povídám si s dětma.“)

Po skončení vyučování následuje cesta dětí domů. Nikdo z dotazovaných nechodí ve škole na obědy, všichni jezdí na jídlo domů (v jednom případě /A15/ občas k babičce do zaměstnání). Kromě uspokojení této potřeby děti doma po příchodu odpočívají /A15; C13: „Lehnu si trošku...“, jsou na počítači /E16, E17/, sledují televizi či filmy /C13, D14/, v případě dívek uklízejí /D14, E17/, jedna dívka se učí /E17/, jiná si hraje s mladší sestrou /D14/. I v tomto období se vyskytuje činnost „čekání“, a to na oběd či na to, až dotazovaného vyzvednou kamarádi /A15/.

Příchod ze školy domů vnímám jako zajímavý fenomén, neboť jej děti velmi často uváděly jako první aktivitu, když jsem se ptala na způsob trávení celého dne („Co děláš ve všední den?“ – „Přijdu domů, ...“). Působí to na mě tak, jako by příchodem

domů teprve dětem den začínal. Vstávání dítěte do školy je pouze formálním začátkem (školního) dne. Období od vstávání do příchodu domů ze školy je specifické a objevuje se v životě dítěte logicky jen tehdy, pokud jde do školy. V ostatní (neškolní) dny chybí.

Příchod domů a následné domácí aktivity předcházejí odchodu dítěte ven. Někteří se ještě před odchodem zeptají, zda by nemohli dostat nějaké peníze /C13/. Pobyt venku je pak spojen s různými aktivitami. Kromě hraní her /B13, F16/, sportování /A15, C13, F16/, povídání /B13, D11, D14, E16, E17, F16/, procházení se /A15, B13, D14, E17/ či odjíždění z domácí lokality pryč /C13/ se objevují i činnosti typu jako jít pro někoho /A15, B13/, čekat na někoho /D11/, jít se někde schovat /B13/ (před nepřízní počasí – např. k někomu „do baráku“<sup>112</sup>) nebo vzít ven mladšího bratra /F16/ (hlídat ho a věnovat se mu). Pouze dvě děti uvedly, že chodí do klubu /A15, E17/.

Během odpoledne (v den, kdy bylo dítě ve škole) se typicky střídají prostory, v nichž se dítě nachází, a to „doma“ a „venku“. Všechny děti chodí z venku průběžně domů, a to třeba i čtyřikrát za den /B13/ (resp. za odpoledne). Důvodem je zejména uspokojení potřeb, jako je najít se /A15, B13, C13, D11, D14/, odpočinout si /A15/, ohřát se /A15, B13, C13, D14, E16, F16/, převléknout se /E17/, zeptat se, zda je ještě možné být venku /E17/, či podívat se, co se děje doma /F16/.

Strukturaci času ovlivňuje i okolí a subjekty se mu přizpůsobují. Dotazovaní také někdy chodí domů proto, že se již venku nudí /D11, F16/ nebo že jdou domů ostatní a nikdo z přátel venku nezůstává /D11, F16/. Romské dítě je převážně nerado samo, a tak jde tam, kde jsou lidé, tedy domů.

Pokud dítě dorazí z venku domů, uspokojí výše uvedené potřeby a poté mu nastávají dvě možnosti – buď již doma zůstane, nebo půjde ještě ven. Nastane-li druhá varianta, opakují se některé z výše uvedených venkovních aktivit. Čas je tedy ovlivněn střídáním činností vázaných na prostory. Celý cyklus „ven-domů“ se může i několikrát opakovat. Nakonec ale dítě vždy skončí doma.

Definitivní příchod dítěte domů se podle výpovědí informátorů na časové ose posouvá s tím, zda dítě půjde následující den do školy /např. A15/ (pokud by mělo jít, pak chodí domů zpravidla „dříve“, než když je pátek či sobota). Otázkou však

---

<sup>112</sup> Oním „barákem“ je myšlen panelový dům, v němž v jednom bytě žije jeden z dotazovaných chlapců /C13/. Skupina dětí se do tohoto domu chodí schovat před zimou či deštěm. Sedí na schodech, povídají si, hrají na schovávanou či se na notebooku dívají na filmy.

zůstává, co znamená ono „dříve“. Nevztahuje se totiž k žádnému časovému horizontu; škola přináší jen jakousi pomyslnou disciplínu.

Mezi domácí aktivity vykonávané po posledním příchodu patří zejména najít se /C13, E16/, vykoupat se /D14/ či umýt si ruce<sup>113</sup> /C13/, být na počítači /C13, D11, E16, E17, F16/ (poslouchat hudbu, komunikovat přes Facebook apod.) a sledovat televizi /C13, D11, D14, E17, F16/. Poté děti chodí spát. Rovněž zde bývá určující, zda jde dítě druhý den do školy. Některé děti chodí spát podle toho, kdy se jim chce (únava) /A15, C13, D11, D14, E16, E17, F16/, některé podle rozhodnutí rodiče /D14/ či podle toho, zda druhý den „musí vstávat“ /A15, C13, D14, E16, E17/.

### 3.4.1.2 Neškolní den

Můžeme za něj jednoduše považovat den, kdy dítě nejde do školy (tedy např. víkendový den, prázdninový den či den, kdy dítě zameškalo vyučování). Neškolní den je mnohem méně strukturován. Dítě někdy během dne vstane, zpravidla je to později, než když vstává do školy, jak vyplynulo z porovnání časových údajů uvedených dětmi na požádání (samovolně časové údaje spíše neuváděly a pokud ano, pak tomu bylo zejména v souvislosti se školou). Poté dítě provede některé z dopoledních domácích aktivit, nají se (ve smyslu naobědvá se) a odchází ven, načež následuje cyklus ven-domů, naplněný příslušnými aktivitami. Některé činnosti se objevují napříč ročními obdobími (procházet se, čekat na někoho, povídat si apod.), jiné jsou typické pro období zimní (koulovat se), jiné pro období letní (chodit na koupaliště, na zmrzlinu atd.). Večer přichází dítě definitivně domů, následují večerní domácí aktivity a uložení se ke spánku.

Podrobnější charakteristiku jednotlivých typů neškolních dní uvádím níže.

#### 3.4.1.2.1 Víkendový den

Víkendový den začíná tím, že dítě vstane. To činí zpravidla později (jak opět vyplynulo z porovnání vyžádaných časových údajů), než pokud má jít do školy. Do oběda je většinou doma (pravděpodobně jen B13 byl v daný den venku i před obědem) a provozuje některé z domácích aktivit (nasnídá se /A15/, opláchně se

---

<sup>113</sup> Mýtí rukou je pro chlapce C13 typické; tuto aktivitu uvedl během rozhovoru třikrát. Zajímavé je, že tak činí až poté, co se nají. Působí to na mě tak, jakoby věděl, že je správné mýt si ruce, nicméně už si neuvědomuje, že by si je měl mýt spíše před jídlem.

a vyčistí si zuby /E17/, sleduje televizi /A15, D11/, je na počítači /C13, E16/. Po obědě jde buď spát /C13/, nebo je na počítači /B13, E16/, nebo se oblékne a jde rovnou ven /D11/. Někteří nejprve čekají /A15/, až jej druzí vyzvednou, a poté společně odcházejí ven. Venku pak děti dělají totéž, co ve školní den odpoledne. Chodí střídavě ven a domů, venku sportují /A15/, povídají si s ostatními /A15/, procházejí se /A15/ či jsou schovaní „v baráku“ a sledují filmy /A15, B13, C13/. Opět se zde vyskytuje činnost spočívající v čekání na někoho /A15/, dále také být u někoho, a to jak u někoho ze svých přátel /D11/, tak na návštěvě u příbuzných /E17, F16/. Pokud je dítě na takové rodinné návštěvě, tak i při ní chodí ven /F16/.

Kromě víkendových návštěv rodiny se ještě ve výpovědích dětí objevovaly další relativně mimořádné činnosti jako jít do kina /D14/ a jet se někam podívat /E16/. V jednom případě /E17/ se objevila varianta být celý den doma a trávit čas na počítači („Byla jsi celý den na počítači?“ – E17: „No, na počítači jsem byla, nevím, taková jsem jako.“).

Venkovní aktivity končí opět definitivním příchodem domů. Období, které je ohraničeno příchodem domů na straně jedné a uložením se ke spánku na straně druhé, je charakteristické činnostmi jako je např. převlékání /D11/, koupání /E17/, mytí rukou /C13/, stravování /F16/, pití /D11/, bytí na počítači /D11, D14/ a sledování filmů v televizi či na DVD /B13, C13, D11, D14/. Čas, kdy jde dítě spát, souvisí jednak s jeho únavou a jednak s tím, zda-li je potřeba druhý den vstávat do školy (viz. „školní den“).

#### **3.4.1.2.2 Letní prázdninový den**

O letních prázdninách děti většinou vstávají ještě později než o víkendu. Je to dáno tím, že nikam vstávat nemusejí („Vstáváš ve 12 v létě, jo?“ – D11: „Tak to je dobrý, když se nechodí do školy...“) a zároveň chodí také spát později, což celý denní cyklus logicky posouvá. Pokud děti vstávají v létě brzy (mezi 7. a 8. hodinou), pak je tomu tak zejména proto, že jim je v panelových domech již od rána horko /D14/. Většinou ale vstávají až kolem času oběda (mezi 11. a 13. hodinou), takže se poté hned nají /A15/ a jdou ven (nebo čekají, až pro ně někdo přijde /A15/). Venku jsou děti v létě prakticky celý den (i když pravděpodobně opět v průběhu dne chodí několikrát domů, pokud ovšem nejsou na vzdáleném koupališti /A15, B13, C13, D11, D14, E16, F16/). Spektrum aktivit je poměrně široké, ale spousta z nich se

shoduje s náplní neletních odpolední (sport: basketbal /A15, C13/, fotbal /B13, C13/ či kolo /B13/, dále procházky /B13/, návštěvy známých /B13/, hraní her: „na pikolu“, „na policajty a zloděje“ apod. /D11/, stání a povídání /E17/, procházení se /E17/, obecně bytí na Velké Ohradě /F16/). Typickou letní aktivitou je plavání a pobyt na koupališti (např. venkovní areál Petynka /D11/ či krytý bazén s aquaparkem Barrandov /E16/) nebo také chození na zmrzlinu či na zákusky /E17/.

Poslední denní příchod domů je také pozdější, a to zejména proto, že je déle světlo (D14: „V létě je světlo, takže jsme venku.“) a také není důvod domů spěchat /D11, D14/. Většina z dětí bývá venku i za tmy /A15, D14, E16, F16/; jen jeden chlapec /C13/ uvedl, že je rád doma do tmy („Takže jseš radši do světla doma. Nebo rodiče chtějí, abys byl?“ – C13: „Ne já jsem rád brzo do tmy doma, chodím se najíst a tak.“). Před spaním se ještě děti najedí /C13/ a případně se podívají na nějaký film /B13/ nebo hrají hry na počítači /F16/. Doba ulehnutí je opět posunutá směrem k ránu; nejčastěji děti chodí spát kolem půlnoci („V kolik chodíš v létě spát?“ – D14: „Někdy v 1, pozdě, protože mně je v létě dusno a ani se mi nechce spát.“), ale objevují se i extrémny typu jít spát až kolem šesté hodiny ranní /F16/.

#### **3.4.1.2.3 Den, kdy je zameškána škola**

Škola bývá zameškána z různých důvodů. Jedním z nich je bezesporu nemoc, která svého nositele handicapuje a ten tak nemůže vykonávat většinu ze svých běžných aktivit. V tomto případě je to právě nemoc, jakožto potřeba, která strukturuje den. V takovém případě je dítě doma /A15, B13, D14, E17, F16/, leží /D14, F16/, odpočívá /B13/ nebo spí /A15, C13/, dívá se na televizi /A15, F16/, je na počítači (např. na Facebooku) /A15, E16/, pije čaj /E16, F16/, bere léky /C13/ a v případě vyšší vážnosti onemocnění jde k lékaři /E17/. Někteří ale i při nemoci chodí ven, alespoň „na hodinku“ /B13/.

Druhým důvodem nedocházky do školy je zameškání prosté, tedy takové, které dítěti neznemožňuje konat jeho obvyklé aktivity. Sem je možné zařadit takové jeho příčiny, jako např. zaspání a následné zůstání doma /C13, F16/, neúčast na školním výletě /B13, D11/, dorazivší návštěva rodiny ze Slovenska /C13/ či služba rodině (hlídání mladších sourozenců či dětí příbuzných /A15/). Do této kategorie patří i simulovaná nemoc, která je však předstíraná jen vůči škole, resp. skutečné příčiny zameškání vyučování mohou být omluveny rodičem jako nemoc („Stane se ti někdy,



že do školy nejdeš? Kdy se to stává?“ – D11: „V pondělí nebo v úterý... v pátek.“). V takovém případě je např. dítě nejprve během dne doma a později, kolem šesté či sedmé hodiny jde ven (D11: „Aby mě neviděly děti, když jsem jako nemocnej.“).<sup>114</sup> To, že dítě nejde do školy, ovlivní způsob trávení celého dne. Den je následně strukturován aktivitami, které dítě činí namísto pobytu ve škole.

### 3.4.1.3 Shrnutí

Jak vyplývá z předchozích odstavců, je možné v perspektivě dítěte odlišit strukturování dne školního a neškolního. Oba tyto typy dnů jsou pak členěny prostřednictvím různých aktivit, které je možné dále klasifikovat. Veškeré aktivity, ať již realizované či pouze deklarované, jsou myslitelné pouze v rovině prostoru a v rovině lidí, tedy každou aktivitu je možné realizovat pouze v nějakém prostoru a zároveň za účasti nějakých osob (minimálně za účasti jednoho člověka – subjektu činnosti). Je nepochybné, že veškeré takové aktivity probíhají na pozadí stále plynoucího času.

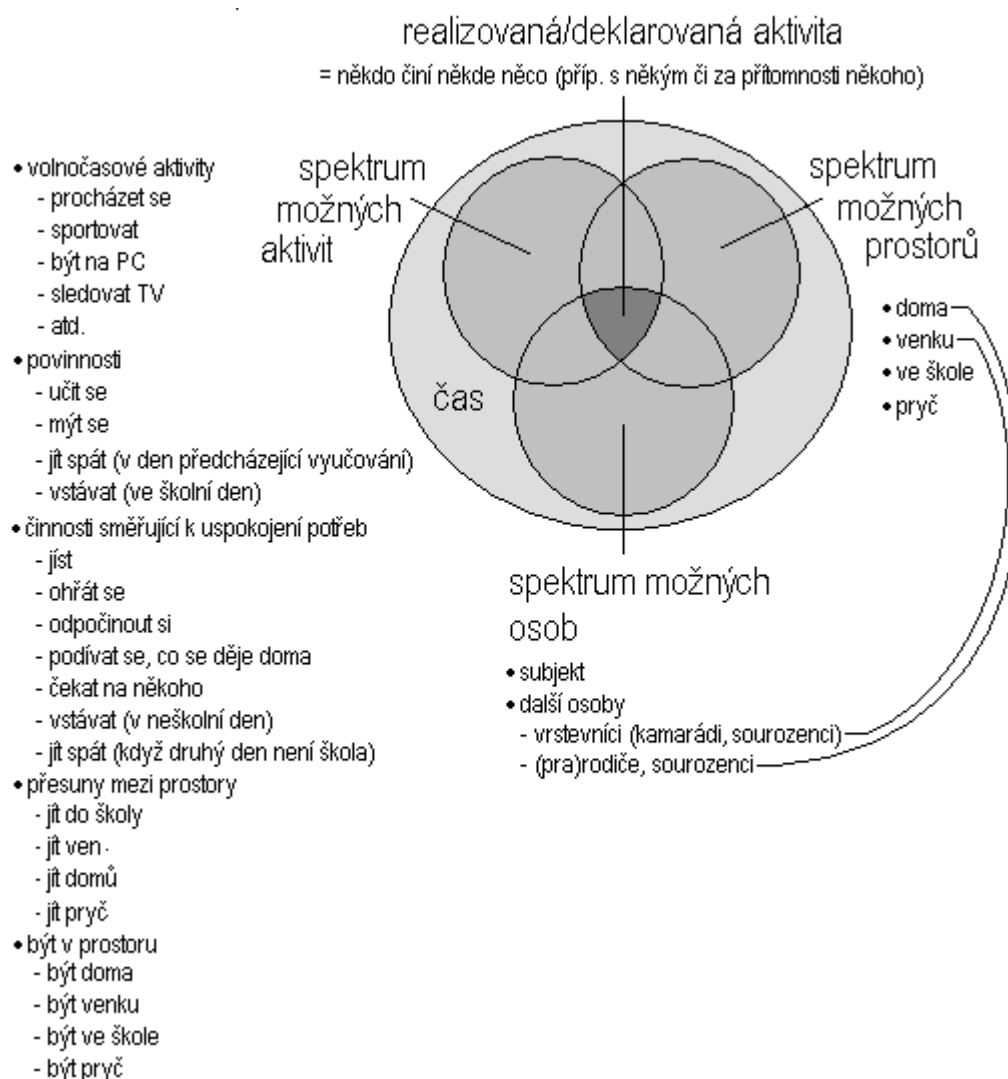
Ony uzlové body nejsou v deklaracích dětí spojeny primárně s časovými údaji, nýbrž s aktivitami, které musí v průběhu dne proběhnout. Časové údaje (např. ráno, večer, v pět hodin) děti uváděly pouze na požádání (např. „Kdy vstáváš?“ – D11: „Tak vstávám brzy.“ – „To je v kolik hodin?“ – D11: „Tak v šest.“), či samovolně, avšak zejména v souvislosti se školou (např. „Jak probíhá tvůj všední den, kdy se chodí do školy?“ – F16: „No ráno vstanu a jdu do školy, jsem ve škole do půl třetí, pak jdu domů a jdu ven.“).

Časová osa je vágní. Jasně je uvědomován začátek a konec dne, obojí je spojeno se spánkem. Dalším významným uzlem ve školní den je příchod domů, resp. v době volna čas po poledni, kdy se spouští cyklus ven-domů.

Souvislosti mezi prostory, lidmi, aktivitami a časovou perspektivou uvádím na následujícím schématu.

---

<sup>114</sup> Obecně lze konstatovat, že rodiče dětem všechny tyto záležitosti ve škole omlouvají, aby pak (jejich děti či oni sami) neměli problémy.



**Obrázek 3: Schéma vzniku realizované/deklarované aktivity v kontextu prostoru a osob.**

Možnými prostory mám na mysli zejména „doma“, „venku“<sup>115</sup>, „ve škole“ a „pryč“<sup>116</sup>. Okruh osob zahrnuje jak samotný „subjekt“, který aktivitu vykonává, tak „další osoby“, které aktivitu vykonávají s ním či jsou jen v daný okamžik výkonu aktivity přítomny v daném prostoru.

Nejširší oblastí je bezesporu spektrum možných aktivit. Ty se dají dále členit na „činnosti volnočasové“ (procházet se, hrát hry, sledovat televizi apod.), na „povinnosti“ (učit se, mýt se apod.) a na „činnosti směřující k uspokojení potřeb“ (jíst, ohřát se atd., ale také čekat na někoho nebo na něco, čili uspokojit tak potřebu být s někým nebo něco dostat). Zvláštní kategorii aktivit tvoří „přesuny mezi

<sup>115</sup> „Venku“ znamená primárně nebýt doma ani ve škole. Během venkovních aktivit děti uváděly i např. to, že jsou u někoho ze svých přátel doma, čili jsou uvnitř a přesto „venku“.

<sup>116</sup> „Pryč“ znamená být někde jinde než na Velké Ohradě či v nedalekém okolí. „Pryč“ tedy znamená být např. v centru Prahy, v Karlíně, na Palmovce, v Galerii Butovice. Může jít opět o venkovní i vnitřní prostor.

jednotlivými prostory“ (jít domů, jít ven, jít do školy, jít pryč) a jen tak pobývat v některém z uvedených prostorů. Problematické zůstává zařazení činností „vstávat“ a „jít spát“, neboť se jedná zároveň o reakce na potřeby (potřeba bdělosti, potřeba spánku) a zároveň o povinnosti, neboť (zejména ve školní den) dítě musí vstávat (do školy) a chodit včas spát (v den předcházející vyučování).

Jak vyplývá ze schématu, všechny oblasti spolu úzce souvisí. Jednotlivé činnosti mohou být vykonávány v různých prostorech a za přítomnosti různých osob. Existuje tedy i souvislost mezi prostorem a lidmi. Činnosti vykonávané doma souvisejí převážně s přítomností rodinných příslušníků (rodičů, prarodičů, sourozenců a dalších příbuzných spolužijících v jedné domácnosti) a podobně činnosti vykonávané ve venkovním prostoru jsou realizovány zejména za přítomnosti vrstevníků (přátel či sourozenců ve věku blízkém věku subjektu činnosti).

Některé aktivity se stejným denotátem mohou být provozovány v různých prostorech, jejich obsah je však v každém takovém možném prostoru odlišný. Za zmínku stojí např. denotát „učit se“, který realizovaný ve škole se jistě diametrálně liší od učení, jež subjekt vykonává doma.

Aktivity je dále také možné členit podle jejich dokonavosti. Existují tak činnosti dokonavé (vstal jsem, šel jsem ven) a činnosti nedokonavé, resp. probíhající (byl jsem venku, byl jsem na počítači, procházel jsem se). Jejich význam se ale poměrně stírá, neboť když šel subjekt ven, znamenalo to, že byl bezprostředně poté venku.

Všechny výše uvedené aktivity realizované v určitém prostoru, za přítomnosti určitých osob a probíhající v kontextu času zmiňovaly romské děti při popisu toho, jak vypadá jejich určitý den. Tyto aktivity tak vytvořily plejádu uzlových bodů, které strukturují čas ve vnímání romských dětí. Rozdíl mezi školním a neškolním dnem dítěte spočívá zejména v tom, kdy dítě vstává. Aktivity od ranního vstávání do příchodu dítěte ze školy domů (ve školní den) jsou v deklaracích opomíjeny. Dítě subjektivně vnímá jako začátek svého dne až zmíněný příchod ze školy domů. Tento významný uzlový bod je v neškolní den nahrazen uzlem vstávání, po něm následují o trochu jiné ranní (resp. dopolední) aktivity než ve školní den, ale počínaje obědem začíná stejný průběh trávení času jako v den školní. Pro romské děti je typické pobyt venku prokládat průběžnými návštěvami doma, které slouží k uspokojení potřeb samotných dětí (je možné, že i rodičů v rámci kontroly potomků, ale během dne chodí děti domů převážně podle toho, jak se jim samotným chce). Oba typy dnů jsou

zakončeny definitivním příchodem dítěte domů, jeho následnými večerními aktivitami a uložením se ke spánku. Tento poslední mezník se opět posouvá na časové ose v závislosti na tom, jaký den (školní či neškolní) bude následovat.

### **3.4.2 Perspektiva rodičů**

I pohled rodičů na den romského dítěte můžeme teoreticky rozlišit na školní a neškolní den. Prakticky však rodiče nacházeli shodné odpovědi na obsah dní všedních i víkendových, resp. při dotazu na víkend uváděli, že jejich děti dělají „totéž“ či „to samé“ jako ve všední den. Výsledné osy zkoumaných dní naleznete opět v příloze.

#### **3.4.2.1 Školní den dítěte podle slov rodiče**

Při popisu způsobu trávení všedního dne rodiče začínali den popisovat slovy „přijde domů“ /A15, B13, C13, D11, D14, F16/. Matka E o svých dcerách E16 a E17 v úvodu rozhovoru namísto příchodu domů uvedla, že „po škole jdou do klubu nebo jsou na Velké Ohradě“. Nikdo z dotazovaných nezmínil, že jejich dítě ráno vstává do školy a potažmo v ní pobývá. Tedy až na paní E, která sice toto také přímo neuvádí, ale alespoň se zmiňuje o škole jako takové. Ze slov ostatních sice vyplývá, že před příchodem domů byly děti někde jinde, s nejvyšší pravděpodobností tedy ve škole, nicméně výslovně to řečeno nebylo.

Všichni dotazovaní dospělí tedy začali den dítěte popisovat až tím, co následuje po vyučování. U těch, kteří sdělili, že dítě „přijde domů“, následovala charakteristika činností, které dítě podniká bezprostředně poté doma. Děti se nají /A15, C13, D11, D14, F16/, dívky poklidí /D14, F16/, chlapci si odpočinou /A15, B13/, někteří se převléknou /C13/, připraví tašku /C13/, udělají si úkoly /B13/ a poté si hrají /B13/, jiní se věnují mladším sourozencům /A15/, které hlídají, či různě doma pomáhají /A15/. Někdo se učí /B13/, někdo se učit nemusí /C13/. Pak všichni odcházejí ven.

Venku jsou děti s kamarády /A15, C13, E16, E17/, procházejí se /A15/ nebo jen tak postávají /C13/ či jdou do klubu /A15, C13, E16, E17, F16/. Jeden chlapec navštěvuje taneční kroužek /A15/, jeden se věnuje sběru starého papíru /B13/. Chlapci také hrají na hřišti různé hry /C13 s kamarády/. Dívky někdy sedí na lavičce, zpívají, hrají na babu /D14 s kamarádkami/ nebo chodí po obchodech /D14, E16,

E17/. Často se mezi sebou navštěvují /D14, E16, E17/; když jsou u někoho doma, tak jsou na počítači, poslouchají písničky, tancují a povídají si.

Jedna matka na dotaz, co dělá její dcera /F16/ venku, odpověděla: „Kouří.“ A co by si tato matka přála, aby její dcera /F16/ ve svém volném čase dělala? „Aby hubla.“ Další matky by si ideálně představovaly, aby jejich děti ve svém volnu byly více doma /A15/, sportovaly /C13, D14/, doučovaly se /D11, D14, E16, E17/, „měly zábavu“ /D11, D14/, chodily do klubu /D14/ a byly na počítači /D14/. Paní B vypověděla, že je se způsobem trávení času svého vnuka spokojená a že neví, jak jinak by měl čas trávit.

Vraťme se však od ideálů zpět k deklarovaným „skutečnostem“. Během odpoledne občas děti chodí domů /A15, B13/, a to kvůli odpočinku /A15/. Jiný důvod uveden nebyl. Poté děti opět odcházejí ven, kde pokračují v některé ze jmenovaných venkovních aktivit.

Je logické, že někdy k večeru musí děti dorazit definitivně domů. Tuto skutečnost zmínila jen jedna žena, a to v kontextu toho, že chlapec /B13/ „musí chodit domů přesně“.

Celkově lze konstatovat, že rodiče uvedli mnohem méně informací než jejich děti. Bylo to způsobeno tím, že rozhovory s dospělými nebyly tak podrobné a že jsem se v podstatě vůbec nedoptávala (rozhovory byly pevněji strukturované). Přesto se domnívám, že jsem rodičům dala prostor sdělit prakticky cokoliv, co s daným tématem souviselo. Vyjadřovali se však pouze k úsekům vymezeným na časových osách příchodem domů a odchodem ven a dále pobytem venku s občasnými návštěvami doma.

U chlapců bylo výrazně více sděleno aktivit vázajících se k pobytu doma, naopak u dívek byl pestřejší úsek značící venkovní aktivity. Je možné, že dívky více sdělují rodičům (svým matkám), co dělají venku, než chlapci. Matky chlapců nemají narozdíl od matek dívek tak vysoké povědomí o jejich venkovních činnostech, za to mají dobrý přehled o tom, co jejich ratolesti činí v prostředí domova. V deklaracích rodičů chlapců tedy převažuje to, co sami mohou pozorovat.

### 3.4.2.2 Neškolní den dítěte podle slov rodiče

V rámci neškolního dne byl s rodiči probrán pouze den víkendový. Jedna matka vypověděla, že její dcera /F16/ chodí na návštěvu ke švagrům. Zbývajících pět dotazovaných ze šesti uvedlo, že o víkendu jejich potomek (potomci) dělá (dělají) totéž, co ve všední den, a dále to nebylo příliš rozváděno (uvedeno bylo jen několik málo aktivit jako např. „tráví čas s kamarády“ /C13/, „je na Velké Ohradě“ /D11/, „hraje fotbal“ /D11/, „je na internetu“ /D14/; dále se objevovalo i negativní vymezení víkendových činností jako „absolutně nic nedělá“ /C13/, „nemá kroužky“ /A15/ a „nemá kam jít“ /D14/). Ale v souhrnu je pro rodiče víkendový den totožný se dnem školním. Škola zde tedy byla opět opomenuta, a to tak, že nebyl jejím prostřednictvím udělán výslovný rozdíl mezi všedním a nevšedním dnem, naopak, jen díky opomenutí školy mohou být tyto dva typy dní vnímány jako shodné.

O víkendu je tedy podle rodičů den dítěte stejný jako den v pracovním týdnu, čehož vyplývá, že by měl být i stejně strukturován. Logicky zde ale odpadá zmiňovaný „příchod domů“ (po škole). Čím tedy víkendový den pro rodiče začíná, bylo deklarováno jen v jednom případě, a to vstáváním dětí (viz. matka E o dívkách E16 a E17: „O víkendu déle spí.“). Vypadá to, jakoby dítě o víkendu sice vykonávalo stejné aktivity jako ve všední den (vynecháme-li, stejně jako rodiče, myšlenku na školu), nicméně výkon těchto činností může být časově posunutý. Skutečnost, že děti „déle spí“, může ovlivnit načasování ostatních aktivit.

Zmíněné slovo „totéž“ se tedy může vázat pouze k aktivitám, které ve školní den následují po příchodu dítěte ze školy a rovnají se tak činnostem, které dítě provádí o víkendu po probuzení. Matka E, která uvedla, že její dcery spí o víkendu déle než ve všední den, dále zmínila, že se její dcery „poté nají a jdou ven“. Tuto výpověď je možné konfrontovat s popisem všedního dne, kdy děti „přijdou domů, nají se a jdou ven“. Dny (školní a neškolní) jsou v podstatě stejné, ale každý začíná něčím jiným; školní den je v očích rodičů zahájen příchodem dětí domů a neškolní den jejich vstáváním. Podobně zajímavé je i to, že rodiče vnímají konec dne dítěte tím, kdy potomek dorazí definitivně domů. (Jelikož se již tyto poslední poznámky vztahují k oběma typům dní zároveň, budu se jim podrobněji věnovat ve shrnutí této podkapitoly.)

### 3.4.2.3 Shrnutí

Těžiště dne dítěte spočívá podle rodiče pouze v jeho domácích a venkovních aktivitách, které jsou ve všední den vymezeny jeho příchodem domů (po škole) a o víkendu jeho vstáváním, dále jeho pobytem venku (s průběžnými návštěvami doma) a následným příchodem domů.

K tomu, jak rodiče deklarují počátky a konce dní, mě napadá možné vysvětlení. Domnívám se, že teprve příchodem ze školy začíná v daný všední den rodič pociťovat přítomnost dítěte. Je možné, že s ním ráno do školy nevstává a nevypravuje jej. Nebo s ním vstane, připraví mu snídani či svačinu a pak jde do práce či zůstává doma. Ať už je rodič kdekoliv, ví, že jeho dítě je ve škole a mají ho na starosti jiní (romský rodič zde může pociťovat v literatuře popsanou skutečnost, že o dítě se vždy stará ten, kdo je mu v danou chvíli nejbližší<sup>117</sup>; nejsou-li mu nejbližší oni, pak povinnost leží na někom jiném). Když tedy potomek není doma, nemá rodič důvod jej zahrnovat do svého časového plánu. To učiní, až když dítě přijde domů. Rodič je následně účasten tomu, co dítě doma provádí. Registruje, že dítě odchází ven, všímá si, že průběžně přichází domů. Poté ještě zaznamená, kdy dítě přijde domů naposled. Následně již tomu, co dítě činí, pozornost nejspíš nevěnuje. Dítě je doma, nemusí se o něj již strachovat a nechává jej vlastnímu osudu, i když mu je zajisté k ruce, pokud jej dítě potřebuje.

## 3.5 Závěry

Na tomto místě bych ráda porovнала pohledy dětí s pohledy rodičů na způsoby, jakými děti tráví školní a neškolní dny.

### 3.5.1 Shody

Hlavní shoda se objevuje v tom, že zažívaný začátek školního dne začíná příchodem dítěte ze školy domů. Dále, že je dítě nějakou chvíli doma, kde se zejména nají (a dívka D14 poklidí), a pak odchází ven. Venku děti konají různé aktivity – výpovědi obou věkových skupin se shodovaly např. v činnostech jako procházet se /A15, B13/, být venku s kamarády /A15, B13, C13, E17/, hrát hry /C13/, jít do klubu

---

<sup>117</sup> Dřimal, 2004: str. 68.

/A15, E17/, povídat si s kamarádkami /D14/ nebo jen jít ven /A15, B13, D11, E16, F16/. Všechny děti uvedly, že jdou několikrát za odpoledne z různých důvodů domů. V případě rodičů toto zmínili jen dva /u dětí A15, B13/, přičemž důvodem u jednoho z nich /B13/ byla nutnost odpočinku. Stejná osoba /paní B/ také uvedla, že na konci dne přijde dítě domů. Ostatní rodiče se touto myšlenkou vůbec nezabývali, narozdíl od dětí, které tuto skutečnost zmiňovaly naprosto přirozeně.

Když je dítě doma, pak se podle výpovědi obou věkových kategorií dívá na televizi /A15/, je na počítači /C13, D14, E16, E17/ nebo „hraje playstationa“ /C13/.

Z víkendových aktivit se shodovala výpověď matky F o návštěvě příbuzných dcerou F16. Další shody lze nalézt u činností jako „trávit čas s kamarády“ /C13/, „být na počítači“ /D14/, „déle spát“ /E16/ a „najíst se“ /E17/.

Vrátíme-li se k úvaze o charakteru jednotlivých otázek a následně k alternativám možných odpovědí na ně (kap. 3.2.2.2), jedná se ve schématu (obrázek 2) o oblast odpovědí  $\beta$ .

### 3.5.2 Rozdíly

Odlišností bude evidentně více než shod. Lze říci, že ve všem ostatním, než je uvedeno v předchozí podkapitole, se výpovědi dotazovaných míjejí; podle schématu v kapitole 3.2.2.2 (obrázek 2) jde o oblasti  $\alpha$  a  $\gamma$ . Může to být způsobeno i rozdílem v metodě, kterou byla data získávána (rozhovor s dětmi byl polostrukturovaný a delší, kdežto rozhovor s rodiči byl strukturovaný a nedocházelo k rozvádění odpovědí dalšími otázkami).

Rodiče vůbec nezmiňovali aktivity, které předcházejí příchodu dítěte ze školy. Den dítěte pro ně končí jejich definitivním příchodem z venku domů, kdežto děti ještě popisovaly aktivity poté a následný odchod spát. Tím je hodně dotčena základní struktura dne.

Další odlišné pohledy je možné nalézt v jednotlivých činnostech, které by děti měly vykonávat. Jedním rodičem /dítěte A15/ jsou zmiňovány např. aktivity jako pomáhat doma, věnovat se mladším sourozencům. Chlapec, o němž tento výrok matka vynesla, sám nic takového neuváděl. Čím to může být způsobeno? Buď na to chlapec zapomněl, že to ve skutečnosti činí, nebo to záměrně nechtěl uvést. Nebo nic takového nedělá a je to jen přání jeho matky, která syna zároveň chtěla prezentovat v lepším světle. Nicméně – pro koho by to vlastně bylo „lepší světlo“? Tyto činnosti



vykonávané dítětem pro rodinu berou dítěti jeho dětství a nejspíš to není nic, čím by se dítě chtělo či matka měla chlubit. Podobným případem je dívka E17, která uvedla, že po příchodu domů doma poklízí. Její matka však toto vůbec nereflektovala. Naopak matka F toto prohlásila o své dceři F16, ta ovšem úklid mezi svými aktivitami nezmiňovala (i když jsem ji uklízet viděla – to ale mohl být důvod, proč neměla potřebu mi tuto skutečnost sdělovat).

Zajímavá je také informace, že třináctileté dítě /B13/ „si doma hraje“. Může tomu tak být, ale v tomto věku samo dítě žádnou ze svých aktivit neoznačí za „hraní si“. Spíš je tomu tak pouze v očích jeho (pra)rodiče. Ten může různé spektrum volnočasových aktivit dítěte označovat za dětskou hru.

Učení jakožto domácí činnost bylo zmíněno u obou věkových skupin. Nicméně jej zmiňuje dospělá osoba /babička B/, která nepatří k dítěti, jež učení deklarovalo /E17/, a naopak. Čím může být ovlivněna tato situace? Opět buď protějšek dané osoby /chlapec B13 či matka E/ na tuto činnost zapomněl, nebo k ní prostě nedochází, příp. je součástí normy jen jednoho člověka z dané dyády. Analogicky lze nalézt další podobné neshody v dalších aktivitách.

Dále mě zaujalo, že z dětí málokdo zmínil, že chodí do klubu /jen A15 a E17/, kdežto rodiče tuto skutečnost zmiňovali hojně /u dětí A15, C13, D11, E16, E17, F16/. Možná, že to děti neuváděly z toho důvodu, že jsou si jisty tím, že o jejich docházení do klubu vím (např. proto, že jsem v něm prováděla rozhovory).

U domácích aktivit rodiče převážně zmiňovali činnosti z kategorie „povinnosti“ (uklidit, pomáhat, věnovat se mladší sestře, učit se, připravit si tašku, udělat si úkoly), méně „volnočasové aktivity“ (televize, počítač, playstation, hraní si) a nejméně „potřeby“ (najíst se, odpočinout si). Děti naopak u činností prováděných doma nejčastěji uváděly aktivity směřující k uspokojení potřeb (najíst se, odpočinout si, ohřát se, atd.), poté volnočasové činnosti (počítač, playstation, televize, atd.) a nejméně mluvily o povinnostech (zde se v podstatě objevil pouze úklid a učení, a to jen u dívek). Z toho plyne odlišný pohled obou věkových skupin na to, k čemu by měl být pobyt dítěte doma. Rodiče jej převážně vidí ve vykonávání povinností, kdežto dítě by chtělo doma zejména uspokojovat své potřeby.

### 3.5.3 Shrnutí

Na výše uvedeném příkladě je zjevné, že v rámci domácích aktivit se norma rodičů neshoduje s normou dětí. Znamená to, že není ze strany jednoho či druhého prosazována jako závazný moment struktury dne. Rodiče tedy evidentně netlačí na prosazování své normy, protože jinak by se v deklaracích v normě dětí objevila. Rodiče se s dětmi shodují ve struktuře části dne (přijde domů, nají se a jde ven) a dále v některých dílčích aktivitách. Takřka jedinou shodu v normě rodiče a dítěte týkající se domácích povinností je možné nalézt u dívky D14, která uvedla, že ve školní den po příchodu domů uklízí. Totéž deklarovala i její matka. V rovině potřeb jde zejména o potřebu stravování a odpočinku, kterou doma děti uspokojují, a o realizaci některých volnočasových aktivit. V ostatních příkladech domácích aktivit se normy dětí a rodičů míjejí.

Pokud jde o venkovní činnosti dítěte, v některých se obě skupiny dotazovaných shodují, v jiných nikoliv. Domnívám se, že průběh pobytu dítěte venku je plně v rukou samotného dítěte a rodič s ním mnoho nezmůže. Působí to na mě tak, jakoby rodič v tomto ohledu spíše přejímal normu dítěte, resp. jakoby si dítě mohlo dělat venku, co chce.

Vraťme se však ještě k domněnce, že tradičněji založené rodiny budou deklarovat méně rigidní strukturu dne a asimilovanější naopak. Všichni rodiče v podstatě uváděli stejnou strukturu dne, jen žena z nejasimilovanější rodiny B přidala ještě večerní příchod dítěte domů. Další relativně modernější rodinou je rodina E; matka E opět na rozdíl od ostatních rodin definovala začátek víkendového dne pozdějším vstáváním a odlišila jej tak od dne školního. Obě tyto rodiny, B a E, tedy uvedly více uzlových bodů, byť jen o jeden, než tradičnější rodiny. Mezi jednotlivými dětmi jsem nezaregistrovala podstatnější rozdíly vzhledem k tomu, z jakého typu rodiny pocházejí. Všechny dotazované děti uváděly podobně bohatou strukturu dne, neboť jsem se všech rovnocenně doptávala.

## 4. Diskuse

Data získaná vlastním výzkumem se nyní pokusím propojit s poznatky z literatury, uvedenými v teoretické části bakalářské práce.

Existuje málo textů věnujících se vnímání času u Romů. Ještě méně dokumentů se zabývá strukturací dne romského dítěte, neboť jde o velmi úzké a specifické téma. Osobně znám jenom jeden takový text, a to od **Dřímala**<sup>118</sup>, který se strukturaci času věnuje v rámci svého brněnského terénního výzkumu. Jeho bádání však mělo celkově mnohem širší záběr; problematice časovosti se tedy věnuje pouze okrajově. Přesto mohu k jeho poznatkům vztáhnout pár poznatků svých.

I mně se podařilo zjistit, že škola funguje v časovém rámci jako kotva, která je pevně umístěná v denním rozvrhu dítěte. Naproti tomu, opět v souladu s Dřímalem, jsou ostatní aktivity v čase situovány volněji. Ranní vstávání, pokud jde dítě do školy, probíhá jak u brněnských, tak u pražských dětí dříve než ve dny, kdy dítě do školy nejde. Všechny děti, zařazené do obou výzkumů, jedou po škole domů, kde se najedí. Některé z pražských dětí se také převléknou, stejně jako tomu bylo u dětí ve výzkumu Dřímala. Všechny pak odcházejí po krátkém pobývání doma ven.

Venku děti realizují volnočasové aktivity; data se shodovala v činnostech jako hrát na schovávanou (resp. na pikolu), hrát fotbal a jezdit na kole. Co se v mém výzkumu neobjevilo, byly aktivity zahrnující hraní rolí (na rodinu, na obchod) a dále skutečnost, že dívky a chlapci si spolu nehrají. Obojí pravděpodobně souvisí s věkovým rozdílem zkoumaných dětí (7 – 12 let v šetření Dřímala, 11 – 17 let ve vlastním výzkumu). I v rámci mého bádání vyšlo na povrch, že se děti převážně věnují kolektivním aktivitám.

Dřímál výslovně nezmiňuje, že by děti v průběhu odpoledne chodily domů. Uvádí sice, že „domů se chodí jen za účelem nasycení, ukrytí se před špatným počasím a dalšími riziky, sledováním televize a spánku“<sup>119</sup>, nicméně to se může vztahovat až k definitivnímu příchodu dítěte domů, ať už je to večer, nebo během horšího počasí někdy dříve. Implicitně bychom tuto citaci však mohli vztáhnout i k průběžným návratům dětí domů, protože o jejich večerním příchodu se Dřímál konkrétně

---

<sup>118</sup> Dřímál, 2004: 65 – 90.

<sup>119</sup> Dřímál, 2004: 83.

zmiňuje v jiné souvislosti, a to v souvislosti s požadavkem rodiče na tento příchod. Během dne si tedy děti mohou chodit domů, jak chtějí, ale večer musejí přijít domů nejpozději podle příkazu rodiče. Totéž se potvrdilo v mém šetření, přičemž někdy děti chodí domů dříve, než je jim řečeno; možnými příčinami mohou být např. v předchozí citaci uvedené potřeby, nebo i skutečnost, že ostatní děti šly již také domů. Čas definitivního příchodu dítěte domů se v obou výzkumech ukázal jako poměrně pružný, závisející na přírodních podmínkách i na tom, jaký den bude následovat.

Doba ulehnutí se také mění v závislosti na určitých okolnostech. Takovou situací je bezesporu škola. Dřímál uvádí, že děti chodí spát ve všední dny dříve než ve dny volna. Mně se nicméně podařilo zjistit, že na čas ukládání se ke spánku nemá vliv právě probíhající typ dne, nýbrž charakter následujícího dne a s ním související doba vstávání. Takže v pátek, ač je dnem školním, chodí dítě spát zpravidla později než v neděli, která je volným dnem. Začátek dne pravděpodobně tedy začíná již večerem předcházejícím danému kalendářnímu dni.

Další oblastí, k níž bych se mohla pokusit vztáhnout výsledky svého výzkumu, by mohlo být vnímání času Romy jako takového (jejich náhled na minulost, přítomnost a budoucnost). Tímto hlediskem se nakonec moje práce v praktické rovině nezabývala, a proto nemám v tomto ohledu co srovnávat. Věnovala jsem se zejména aktivitám, které děti vykonávají v přítomnosti, kdežto vztah k minulosti a budoucnosti, k nimž mají Romové podle literatury specifický postoj, jsem zvláště nereflektovala. Pravda je, že v rozhovorech přišla řeč i na tato témata, nicméně z kapacitních důvodů jsem je již poté neanalyzovala.

Dále se nabízí otázka, zda by pohled Romů na čas bylo možné komparovat s pojetími některých autorů zabývajících se vnímáním času z historické, sociologické či psychologické perspektivy. I zde je jistě možné nalézt několik málo styčných ploch.

Romské děti uváděly, v souladu s pohledem Šubrt<sup>120</sup> a Gureviče<sup>121</sup> na agrární společnosti, že jejich čas je naplněn nějakým konkrétním obsahem, resp. aktivitami, které během dne vykonávají. Tyto aktivity probíhají v řádech dní cyklicky, obsahy

---

<sup>120</sup> Šubrt, 2003.

<sup>121</sup> Gurevič, 1978.

jednotlivých dní se případně s malými obměnami opakují. Průběh jednoho dne má převážně lineární charakter, od vstávání po ulehnutí, nicméně odpolední aktivity mají opět povahu cyklu (dítě chodí střídavě ven a domů). Linearitou lidského života, spějícího od narození ke smrti, jsem se v rozhovorech s dětmi nezabývala.

Romské děti rovněž žijí v souladu s přírodními podmínkami, jako členové předmoderních společností. Když je pěkné počasí, jsou více venku a domů přicházejí později. V zimě se chodí v případě pocitu chladu domů ohřát. Pokud je velká zima, zůstávají doma. Jistá nezávislost na přírodních cyklech se objevuje například v letních měsících, kdy jsou děti vzhůru dlouho do tmy a prospí velkou část bílého dne.

Na agrární společnosti posléze zapůsobil vliv měst a i ony časem přijaly univerzální časovou míru. Romové, ač žijí ve městech, se nesnaží čas spoutat; způsob městského plynutí času na ně nemá silný vliv. Čas není vnímán jako abstraktní veličina skládající se ze stejně velkých dílů, ale stále jako naplněný určitou kvalitou.

Jak pravil např. **Durkheim**<sup>122</sup>, vnímání času závisí na konkrétní kultuře. Je evidentní, že čas nazíraný zrakem romského dítěte se bude lišit od pohledu dítěte majoritní společnosti. Srovnávání takových rozdílů však nebylo cílem výzkumu.

Za zmínku dále stojí sociální čas definovaný **Sorokinem a Mertonem**<sup>123</sup> jakožto kvalitativní čas, jež neplyne stále stejnou rychlostí. Takový čas je naplněný různými obsahy, v závislosti na typu právě probíhajícího dne (pracovní a nepracovní den). Totéž lze vystopovat i u romských dětí – obsahy jejich dní se liší podle skutečnosti, zda jdou či nejdou do školy (školní a neškolní den).

**Husserlově**<sup>124</sup> fenomenologii, tak jak byla prezentována v tomto textu, romské vnímání času spíše odporuje. Domnívám se, že u romských dětí absentuje očekávání budoucího. Rovněž není zažíván přechod z minulosti do současnosti; nedávno minulé je patrně bráno jako přítomnost.

**Šrubář**<sup>125</sup> tvrdí, že rytmus života v sociálních skupinách nelze odvozovat od pohybu nebes, ale od průběhu samotných sociálních procesů, které probíhají v rámci těchto skupin. Stejně tak není čas v romských společenstvích určován oběhem vesmírných těles, nýbrž tím, co se v daných skupinách právě odehrává.

---

<sup>122</sup> Sokol, 1996.

<sup>123</sup> Šubrt, 2003.

<sup>124</sup> Šubrt, 2003.

<sup>125</sup> Šubrt, 2003.

Také **Giddensova**<sup>126</sup> teorie strukturace může být aplikována na romské děti. I jejich dny jsou protkané nespočtem různých setkání, realizovaných v různých souvislostech a v různých prostorech. Jejich každodenní život představuje proud aktivit, které jsou přerušovány pouze spánkem. Aktivita dětí probíhají ve spektru různých prostorů (např. doma či ve škole) a obsah těchto aktivit se v závislosti na čase a na těchto prostorech mění. Giddens rovněž tvrdí, že dny jsou v rámci svého celku repetitivní, tedy že se ve své podstatě mohou dané aktivity další den opakovat.

Giddens se dále zabývá školou. Uvádí, že jde o specifické místo se specifickým časoprostorovým uspořádáním. Takové místo se tedy musí jednoznačně lišit od uspořádání času (a samozřejmě i prostoru) mimo jeho zdi. Romské děti vnímají čas jinak ve škole a jinak mimo ni a oba tyto světy důsledně oddělují.

Z **Piagetova**<sup>127</sup> popisu vývoje logických operací při práci s časem vyplývá, že děti v určité fázi vnímají trvání času jako určované prostřednictvím obsahů tohoto trvání. Tuto skutečnost si vysvětlují tak, že se dítě v čase nejprve orientuje podle aktivit, které jsou s ním činěny (rohlík dostane ráno, koupání probíhá večer apod.). Romské dítě tento režim později nepřekrývá dokonalejším způsobem určování času pomocí odečítání času z hodin, časové údaje pro něj nehrají podstatnou roli. Neznamená to, že by se snad jednalo o opoždění jeho vývoje. Souvisí to s odlišností jednotlivých kultur a prostředí, v němž jsou děti vychovávány. Dotazované děti u sebe také vůbec nenosily hodinky; ve své praxi jsem se navíc setkala se skutečností, kdy sedmnáctiletá romská dívka neuměla hodiny, protože to nepotřebovala.

V souladu s **Greenovou**<sup>128</sup> charakteristikou fází vývoje časovosti se domnívám, že zkoumané děti již prošly všemi uvedenými fázemi vzhledem ke svému současnému věku, což je dalším důkazem jejich normálního vývoje.

Z diskuse s literaturou vyplynulo, že vnímání času u Romů je specifické a částečně koresponduje s pojetím času u agrárních společností. Škola zde funguje jako určitý most, který do pohledu Romů vnáší jiné, neagrární koncepty času. V souladu s Giddensem jsou obě tyto kategorie (vnímání času ve škole a mimo ni) důsledně oddělené.

---

<sup>126</sup> Šubrt, 2003.

<sup>127</sup> Sokol, 1996.

<sup>128</sup> Sokol, 1996.

## 5. Závěr

Ústředním cílem této bakalářské práce bylo na základě vlastního kvalitativního výzkumu zmapovat strukturu dne romského dítěte, a to na příkladu osmi dospívajících romských dětí ve věku 11 – 17 let majících určitou vazbu na pražské sídliště Velká Ohrada. Úkol byl naplněn prostřednictvím rešerše teoretických zdrojů, realizací empirického výzkumu a následného propojení obou těchto oblastí.

Analýzou dat bylo zjištěno, že v rámci času dítěte můžeme odlišit dny školní a neškolní. Struktura těchto dní se liší, a to načasováním okamžiku, kterým je daný den zahájen, a dále aktivitami, jež jsou během tohoto dne vykonávány. Rozdíl mezi uvedenými dny způsobuje škola, která čas „zdržuje“, resp. posouvá jeho začátek (ve srovnání s neškolním dnem začíná školní den formálně dříve, kdežto subjektivně až později). Ve vnímání času u romských dětí lze vidět do jisté míry paralely s vnímáním času v agrárních společnostech.

Normy identifikované u dětí a rodičů prokázaly, že představy o náplni času se u těchto skupin neshodují. Rodiče evidentně netlačí na disciplinaci; svou normu se u dětí nesnaží prosadit.

Předložená bakalářská práce zajisté naráží na určité limity. Domnívám se, že by čtenáři poskytla daleko více informací o vnímání času u romských dětí, pokud bych ji více zaměřila na realitu a nikoliv jen na deklaraci. Výzkum tak byl původně zamýšlen, nicméně testování reality se ukázalo jako poměrně obtížné. Vhodné by také bylo zaměřit se na vnímání minulosti a budoucnosti a porovnat zjištěné informace s dostupnou literaturou.

## 6. Seznam použité literatury

- **BALABÁNOVÁ, Helena:** *Neznámí Romové* [online]. Ostrava: 2003. 15 str. [cit. 2010-08-10]. Dostupné z WWW: <[http://www.teplice-city.cz/sasm/soubory/neznami\\_romove\\_balabanova.doc](http://www.teplice-city.cz/sasm/soubory/neznami_romove_balabanova.doc)>.
- **Čas.** In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, 13. 3. 2003, 14:35, last modified on 28. 2. 2011, 20:29 [cit. 2011-04-03]. Dostupné z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/%C4%8Cas>>.
- **DŘÍMAL, Filip.** *Dětství v romské rodině.* In: NOSÁL, Igor: *Obrazy dětství v dnešní české společnosti : studie ze sociologie dětství.* Brno: Barrister & Principal, 2004. Str. 65 – 90. ISBN 80-86598-80-2.
- **GUREVIČ, Aron J.** *Kategorie středověké kultury.* Praha : Mladá fronta, 1978. 286 s.
- **HORVÁTHOVÁ, Jana:** *Kapitoly z dějin Romů.* Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2002. 84 str.
- **HÜBSCHMANNOVÁ, Milena:** *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 129 str. ISBN 80-244-0496-6.
- **JAKOUBEK, Marek.** *Romové – konec (ne)jednoho mýtu.* Praha : Socioklub, 2004. Str. 144 – 147. ISBN 80-86140-21-0.
- **KOPECKÁ, Šárka.** *Postoje Romů ke vzdělání* [online]. Brno : Masarykova univerzita, 2006. 111 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Dostupné z WWW: <[http://is.muni.cz/th/54680/pedf\\_m/Postoje\\_Romu\\_ke\\_vzdelavani.doc?lang=en](http://is.muni.cz/th/54680/pedf_m/Postoje_Romu_ke_vzdelavani.doc?lang=en)>.



- **LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana.** *Vývojová psychologie. 2., aktualizované vydání.* Praha : Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
  
- **Mapy.cz** [online]. 1996 - 2011 [cit. 2011-03-31]. Velká Ohrada, Praha.  
Dostupné z WWW:  
<[http://www.mapy.cz/#mm=ZTtTcP@sa=s@st=s@ssq=velk%C3%A1%20ohrada%2C%20praha@sss=1@ssp=124640364\\_127381196\\_145939564\\_145813196@x=132884416@y=135777138@z=11](http://www.mapy.cz/#mm=ZTtTcP@sa=s@st=s@ssq=velk%C3%A1%20ohrada%2C%20praha@sss=1@ssp=124640364_127381196_145939564_145813196@x=132884416@y=135777138@z=11)>.
  
- **PIAGET, Jean; INHELDEROVÁ, Bärbel.** *Psychologie dítěte.* Praha : Portál, 2010. 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5.
  
- **PIAGET, Jean.** *The Psychology of Intelligence.* London : Routledge, 2009. 202 s. ISBN 978-0-415-25401-4.
  
- **POLÁČKOVÁ, Lýdie.** *Specifické potřeby Romů ve zdravotních a sociálních službách.* Přednáška na FHS UK v Praze – ústní sdělení (2010-04-16).
  
- **ŘÍČAN, Pavel.** *S Romy žít budeme – jde o to jak.* Praha : Portál, 2000. 149 s. ISBN 80-7178-410-9.
  
- **SEKYT, Viktor.** *Komunitní plánování Bruntál* [online]. 2006. [cit. 2010-09-02]. Menšiny. Dostupné z WWW: <<http://www.komplan-bruntal.wz.cz/mensiny.html>>.
  
- **SOKOL, Jan.** *Rytmus a čas.* Praha : OIKOYMENH, 1996. 291 s. ISBN 80-86005-15-1.
  
- **ŠUBRT, Jiří.** *Čas a společnost : K otázce temporalizované sociologie.* Praha : ISV nakladatelství, 2002. ISBN 80-86642-06-2.
  
- **VAVRDA, Vladimír.** *Otázky soudobé psychoanalýzy : Tradice a současnost.* Praha : Lidové noviny, 2005. 223 s. ISBN 80-7106-672-9.

- **Velká Ohrada.** In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, 31. 1. 2007, 16:57, last modified on 30. 5. 2010, 17:38 [cit. 2011-03-31]. Dostupné z WWW: <[http://cs.wikipedia.org/wiki/Velk%C3%A1\\_Ohrada](http://cs.wikipedia.org/wiki/Velk%C3%A1_Ohrada)>.

## 7. Seznam příloh

- PŘÍLOHA 1: Mapa a satelitní snímek sídliště Velká Ohrada
- PŘÍLOHA 2: Časové osy školních a neškolních dní v perspektivě dětí
- PŘÍLOHA 3: Časové osy školních a neškolních dní v perspektivě rodičů
- PŘÍLOHA 4: Přepsané rozhovory